كلية الدراسات العليا للتربية

قسم الإرشاد النفسى

برنامج إرشادى لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة

مقدمة من الطالبة /

إيمان فتحى كمال مرعى

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية

تخصص (الإرشاد النفسى)

إشراف

أ . د / علاء الدين احمد كفافى (رحمه الله)

أستاذ متفرغ بقسم الإرشاد النفسى

بكلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

أ . د / محمد السيد صديق

أستاذ مساعد بقسم الإرشاد النفسى

بكلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

كلية الدراسات العليا للتربية

قسم الإرشاد النفسى

لجنـــة المناقشـــة والحكـــم

اســـم الباحثـــة : **إيمان فتحى كمال مرعى**

الدرجـــــــــة : **دكتور الفلسفة فى التربية**

التخصـــــــص : **الإرشاد النفسى**

تاريخ المناقشـة : **١٣/١٠/٢٠١٥ م**

عنوان الدراسة : **برنامـج إرشـادى لتحسـين فاعليـة الـذات وأثـره علـى قلــق المستقــبل ونوعيـة الحيـاة لدى عينة من طلاب الجامعة**

أعضاء لجنة المناقشة والحكم

م	الاســم	الوظيفـة	ملاحظات
١	**أ.د / سميرة جعفر أبوغزالة**	أستاذ ورئيس قسم الإرشاد النفسى بكلية الدراسات العليا للتربية	رئيسـاً ومناقشاً
٢	**أ.د / محمد السيد صديق**	أستاذ مساعد بقسم الإرشاد النفسى بكلية الدراسات العليا للتربية	مشرفـاً
٣	**أ.د / مديحة محمد العزبى**	أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الفيوم	مناقشاً

الحكـم : قـررت اللجنـة بعد المناقشـة العلنيـة بمقر كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة– جامعة القاهرة وذلك فى تمام الساعة الحادية عشر منح الباحثة/ إيمان فتحى كمـــال مرعـــى درجـــة دكتـــور الفلســـفة فـــى التربيـــة تخصـــص (الإرشـــاد النفســـى) مـــع التوصـــية بـــالطبع والتبـــادل بـــين الجامعات والمراكز البحثية.



كلية الدراسات العليا للتربية

قسم الإرشاد النفسى

المستخلص

اسم الباحثة : **إيمان فتحى كمال مرعى**

الدرجة : **دكتور الفلسفة فى التربية**

التخصص : **الإرشاد النفسى**

تاريخ التسجيل : **٢٠١٣/٥/٢٢ م**

تاريخ المناقشة : **٢٠١٥/١٠/١٣ م**

عنوان الدراسة : **برنامج إرشادى لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة**

مستخلص الدراسة :

- **هدفت الدراسة** إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن أثر تحسين فاعلية الذات فى خفض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى المجموعة التجريبية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق التى ترجع لمتغير النوع (ذكور– إناث) على متغيرات الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادى.
- تكونت **عينة الدراسة** الحالية من (٦٠) طالباً وطالبة مقسمة على النحو التالي (٢٨) طالباً، و(٣٢) طالبة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢١-٢٣) سنة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٤ ذكرًا، ١٦ أنثى)، والأخرى ضابطة قوامها (١٤ ذكرًا، ١٦ أنثى).
- واشتملت **أدوات الدراسة** على مقياس فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة من إعداد/الباحثة؛ ومقياس قلق المستقبل إعداد/ زينب شقير، ٢٠٠٥؛ ومقياس نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة من إعداد/ الباحثة؛ برنامج إرشادى معرفى سلوكى من إعداد/ الباحثة.
- استخدمت الدراسة الحالية **المنهج التجريبى** .
- توصلت **نتائج الدراسة** إلى :

١- أن البرنامج الإرشادى المعرفى السلوكى أثبت فاعلية عالية فى تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.
٢- أن تحسن فاعلية الذات جراء التعرض للبرنامج الإرشادى ترتب عليه إنخفاض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة .
٣- وجود فروق فى فاعلية الذات وفق متغير النوع (الذكور-الإناث) لصالح الذكور، ووجود فروق فى قلق المستقبل وفق متغير النوع (الذكور-الإناث) لصالح الإناث، ووجود فروق فى نوعية الحياة وفق متغير النوع (الذكور-الإناث) لصالح الذكور.

- **الكلمات الدالة** :

- برنامج إرشادى **Counseling program** .
- فاعلية الذات **Self- efficacy** .
- قلق المستقبل **Future anxiety** .
- نوعية الحياة **Quality of life**.

﴿شكـــر وتقديـــــر﴾

الحمد لله رب العالمين كما ينبغى لجلال وجهه وعظيم سلطانه عدد خلقه ورضاء نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، وصلاة وسلاماً على أشرف الخلق وسيد المرسلين سيدنا محمد **(صلى الله عليه وسلم)** وعلى آله وصحبه أجمعين؛ وبعد ..

إن كلمات الشكر هى سبيل التزود بكل خير، وصدق الله العظيم فى قوله الحق : "

لإن شكرتم لأزيدنكم"، فبعد أن وفقنى الله - سبحانه تعالى - لإنجاز هذا العمل وجب

على أن أسجد لله شكرا على موفور فضله وعظيم مننه وجزيل عطائه؛ وليت كلمات الشكر تفى كل ذى فضل فضله، يقول الحبيب **(صلى الله عليه وسلم)** : " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "، وقال عليه الصلاة والسلام: "إن لله عبادا اختصهم بقضاء حوائج الناس، حببهم فى الخير وحبب الخير إليهم"، لذا أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان إلى أساتذتى الأفاضل الذين كان لهم فضل خروج هذه الدراسة إلى حيز الوجود ولم يبخل أحدهم بشئ طلبت، ولم يكن يجدوهم إلا العمل الجاد المخلص .

وإستحياءً لعجزى عن الوفاء بحقه لاستاذى الفاضل الأستاذ الدكتور/ **علاءالدين أحمد كفافى** (رحمه الله تعالى) استاذ بقسم الإرشاد النفسى بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، لتفضله بالاشراف على هذه الرسالة، فقد شرفت بالتعلم على يديه ولو لبعض الوقت؛ ذلكم الاستاذ الكبير فى ترفعه، الصادق فى نصحه، الامين فى ارشاده، اللهم طيب ثراه وأكرم مثواه، واجعل الجنة مستقره ومأواه، اللهم كن له بعد الحبيب حبيباً ولدعاء من دعا له سامعاً ومجيباً، اللهم أمين .

كما أتقدم بخالص شكرى وتقديرى إلى أستاذى الفاضل الأستاذ الدكتور/ **محمد السيد صديق** أستاذ بقسم الإرشاد النفسى (م) بكلية الدراسات العليا للتربية ومدير مركز الإرشاد النفسى بالكلية، فقد عرفت فيه العالم الجليل والأستاذ الأمين، والذى أولاني رعايته وإهتمامه منذ بداية الدراسة حتى نهايتها، فلولا سعة أفقه وعلمه الغزير وتواضعه الكريم ما كان لهذه الدراسة أن تستمر وتنمو، أشكره من كل قلبي على ما وهبني من علمه ووقته وجهده وسعة صدره، له منى جزيل الشكر والتقدير وأعانني الله على رد هذا الجميل .

وأنه لشرف كبير أن يقوم بمناقشة هذه الدراسة عالمة جليلة من علماء علم النفس، فأتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والإحترام إلى أستاذتى الفاضلة الجليلة الأستاذ الدكتور / **سميرة على جعفر أبوغزالة** أستاذ ورئيس قسم الإرشاد النفسى بكلية الدراسات العليا للتربية لتفضلها بمناقشة هذه الدراسة، فهى صاحبة الرأى السديد، والفكر البناء، والذى حباها الله بعلم غزير، وخلق عظيم، فأفضى بها على ميدان البحث والباحثين، فلها من الله عظيم الجزاء ومن الباحثة صادق الدعاء .

كما يسعدنى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور / **مديحة محمد العزبى** أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة الفيوم على تفضلها بمناقشة هذه الدراسة، التى ضحت بالكثير من وقتها وجهدها لتكون متواجدة بيننا حاكماً ومناقشاً

لرسالتى العلمية، فهى الأم الحانية والمثل الأعلى لى، أنعم الله على سيادتها بموفور الصحه، ولها منى جزيل الشكر والإمتنان، وجعلها الله من سعداء الدنيا، الفائزين بالجنة، الناجين من النار .

كما أتقدم بخالص شكرى وإعتزازاى وتقديرى إلى أسرتى فكم كنت أتمنى أن يكون صاحب الفضل علي- بعد الله سبحانه وتعالى – موجوداً بيننا اليوم ليشهد ثمرة كفاحه، ولا أملك من موقفى هذا غير الدعاء لأبى بالرحمة وأن يسكنه الله فسيح جناته فجزاه الله عنى خير الجزاء، وأتوجه بالشكر إلى والدتى التى شاركتنى مشوارى بالدعاء والإبتهال والتى كانت رمزاً للعطاء اللامحدود طيلة حياتها، أمد الله فى عمرها ومتعها بالصحة والعافية، ولا يفوتنى أن أشكر إخوتى الذين شاركونى مشوارى بالمتابعة والسؤال، وأخص بالشكر والإعتزاز **(خالى)** لما قدمه لى من مثابرة وتشجيع حتى خرجت دراستى إلى النور، فأرجو من الله أن يوفقهم جميعاً لما يحبه ويرضاه، وأن ييسر لهم سبل الخير والفلاح فى الدنيا والآخرة وأن يجزيهم عنى خير الجزاء .

وأخص بالشكر والتقدير والإمتنان زوجى العزيز، وإلى دعمه وتشجيعه ومساندته الدائمة لى وصبره وتحمله لإنشغالى عنه؛ فله منى كل التقدير والاحترام وجزاه الله عنى خير الجزاء .

ولا يفوتنى أن أشكر من كل قلبى فلذة كبدى إبنى **(مالك)** وزهورى الصغار **(حنين، حلا ، أحمد)** أولاد أخى الأحباء والذين أصبحوا عزازً على قلبى لا يقلون مكانة عندى عن ابنى.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أصدقائى الأوفياء، وأخص بالشكر والإعتزاز **(نجلاء طلحه إبراهيم ، أحمد محمد العنتبلى)**، الذين شاركونى كل الأوقات العصيبة التى مررت بها حتى تكتمل هذه الدراسة وتخرج إلى النور، وأدعو من الله أن ييسر لهما سبل الخير والفلاح فى الدنيا والآخرة، وأن يجزيهم عنى خير الجزاء .

وأخيراً وليس أخراً فإن الكمال لله وحده وإن كان فى هذا العمل العلمى بعض القصور فهذا من طبيعة البشر، وحسبى إننى اجتهدت، وإن كان فيه بعض الإتقان فهذا توفيق من الله عز وجل .

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الباحثـة

إيمان فتحى كمال مرعى

أولاً : قائمة المحتويات

تابـــع قائمـــة المحتويـــات

ثانياً : قائمـــة الجــداول

تابع قائمة الجداول

ثالثًا : قائمـــة الأشكـــال

رابعًا : قائمـــة الملاحـــق

الفصـــل الأول

مدخـــل الدراســـة

- مقدمـــة الدراســـة
- مشكلـــة الدراســـة
- أهـــداف الدراســـة
- أهميـــة الدراســـة
- مصطلحـــات الدراســـة
- حـــدود الدراســـة
- الأساليـــب الإحصائيـــة

الفصــل الأول
مدخــل الدراســة

أولاً: مقدمة الدراسة

تعتبـر المرحلـة الجامعيـة مـن المراحـل الحاسـمة فـي حيـاة الفـرد الأكاديميـة والنفسية والاجتماعية لأنها نهاية تلقى التعليم الرسمي وبداية تكوين علاقات اجتماعية جديدة إضافة إلى أنها تعد الطالب إلى الخروج للحياة الخارجية بكل أحداثها، وكل فترات النمو التي يمر بها الفرد تأتى وكأنها تحديات جديدة للتكيف مع الفاعلية، والتحديات التي يواجهها الطالب الجامعي أثناء حياته الجامعية من أصعب التحديات خلال فترات النمو المتتالية نتيجة لاقتراب هذه التحديات من مطالب الرشد، فيجب على الطالب الجامعي أن يتحمل المسئولية كاملة في مختلف مجالات الحياة والتعامل بإتقان مع الظروف المحيطة بمجتمع الراشدين، وأيضاً مهمة اختيار عمل الحياة المقبل يجب أن يطرح خلال هذه الفترة.

لذلك تعد الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة، وأى عقبة أو ضغوط حياتية يتعرض لها الطالب أثناء حياته الجامعية ستترك آثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الأكاديمية والاجتماعية والمستقبلية.

وبذلك يمكن القول أن الدراسة الجامعية تتطلب عوامل نفسية، وبيئية، واجتماعية مريحة، ومناخاً مناسباً يقوم على التشجيع والتقبل وتوفير الظروف المواتية الخالية من التوتر والضغوط، ليتمكن الطلبة من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وقدرات عقلية، ومعرفية عالية، لخلق الكوادر البشرية المدربة القادرة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة، ولن يتأتى ذلك دون وصول الطالب الجامعي إلى درجة من فاعلية الذات، تلك الدرجة من الفاعلية لذاته تزيد من قوة اعتقاده بقدرته على إنجاز أهدافه ومهامه وثقته بقدراته وإمكاناته؛ حيث تعتبر فاعلية الذات من اهم العوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد، فكلما زادت فاعلية الفرد لذاته زادت قدرته على المثابرة على إنجاز أهدافه، ومواجهة العقبات التي تعترضه وزادت ثقته بقدرته على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات يؤثر سلباً في قدرة الفرد على المثابرة وإنجاز الأهداف الأكاديمية والاجتماعية.

ومن خلال رصد الباحثة لدراسات عربية وأجنبية مثل دراسة (عواطف صالح، ١٩٩٣؛ حسين فايد، ٢٠٠٣؛ كوفمان وجيليجان **Coffman & Gillgan, 2003**، تونج وسونج **Tong & Song, 2004**؛ هويدة محمود، فوزية الجمالى، ٢٠١٠) أظهرت إنخفاض فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة حيث أنهم أقل وعياً بقدراتهم وإمكانياتهم وانخفاض الثقة بالنفس وانخفاض الدافعية والمثابرة للإنجاز كما يواجهون صعوبات اجتماعية فيما يتعلق بالقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين وكونهم أقل كفاءة اجتماعية وأقل قدرة على التصرف في الضغوط التي تواجههم فإنهم يقللون مجهوداتهم بل ويحاولون حل مشكلاتهم بطريقة غير دقيقة وقد ينسحبون من المهام التي يسعون لإنجازها، وقد يلجئون إلى تجنب الضغوط والتحديات التي تواجههم في حياتهم الجامعية التي من شأنها أن تزيد هذه الضغوط وتخفض فاعليتهم الذاتية، لذلك فإنه يجب تعلم العديد من المهارات الجديدة التي تساعدهم على التعامل مع هذه التغيرات والتكيف معها.

ولأن فاعلية الذات لها دوراً هاماً في توضيح لماذا يختلف الناس في أدائهم وإنجازاتهم بالرغم من أنهم يمتلكون المهارات نفسها، كما أنها تزيد من قدرة الفرد على التصدي للصعوبات والاضطرابات المتعددة خاصة التي تواجه طالب الجامعة أثناء المرحلة الجامعية التي تتسم بالتغيرات والتناقضات والصراعات العديدة، كان لابد من الاهتمام بتحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادي، حيث يزداد شعور طلاب الجامعة بالفاعلية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة والتي لم يمارسونها من قبل مثل تعاملهم مع أحداث الحياة الملائمة، حيث أن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعلهم يكتسبون الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة بينما نجاحهم في إدارة الصعوبات ينمى قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانياتهم؛ فطالب الجامعة الذى لديه القدرة على إدارة التغيرات الآنية التي تحدث في آن واحد للأدوار الاجتماعية يملك شعوراً قوياً بفاعلية ذاته.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات بأن انخفاض فاعلية الذات يعد مظهراً هاماً لمشكلات القلق والخوف وأن هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والقلق فكلما زاد القلق لدى الفرد إنخفضت فاعلية الذات لديه، ومن هذه الدراسات : **(Babak, et al., 2008, Iglesia, et al., 2005, Reid & Monsen, 2004, Judy, 2003, Bandura, 1999)**.

كما ارجع رواد النظرية المعرفية مثل باندورا وآرون بيك **Bandura & Aron Beck** نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله وفى ضوء محتوى التفكير يتضمن حديثاً سلبياً مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركاً خطره وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعفاً مسيطراً وانخفاضاً في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحنى معرفي للقلق. **(ناهد سعود، ٢٠٠٥، ٧١)**

وبذلك فإن التفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده.

وهذا ما أكدته ناهد سعود حيث أشارت إلى أن قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الجامعة مرتفع ويشكل ظاهرة واضحة لمجتمع ملئ بالمتغيرات مشحون بعوامل مثيرة مجهولة المصير تؤدى تفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية وغيرها إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد حيث أن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع. **(ناهد سعود، ٢٠٠٥، ١٨٦)**

كما أن الشاب يواجه تحديات ومطالب أساسية تجعله يتعرض لضغوط نفسية، ومن هذه المطالب: تحقيق علاقة ناضجة مع الرفاق، وتحقيق هوية جنسية، وتنمية القيم والمعايير الخلقية، والحاجة للمركز الاجتماعي، واتخاذ قرارات تتعلق بمستقبله. **(أبوبكر مرسى، ٢٠٠٢، ٢٧)**

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ اهتماماً ملحوظاً بمفهوم النوعية بشكل عام ونوعية الحياة لدى الفرد بشكل خاص، وهذا الاهتمام يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية؛ فالنوعية هي انعكاس للمستوى النفسي وجودته، وإن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقى والتحضر تعكس مستوى معيناً من نوعية الحياة.

(على كاظم، عبد الخالق البهادلي، ٢٠٠٦، ٢٥٢)

ونظراً لأن مرحلة الشباب تعد من أهم المراحل النمائية في حياة الفرد ويرجع ذلك لأهمية مرحلة التعليم الجامعى في التأثير على مدركات الطلبة لنوعية حياتهم حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والزواج، والاستقرار الأسرى،

وبذلك فإن إدراكهم لنوعية حياتهم قد تؤثر في أدائهم الدراسي وفى دافعيتهم للإنجاز، وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم، وعند تعذر تحقيق هذه الأهداف، يصبحون عرضة للتوتر والقلق وانخفاض رضاهم عن حياتهم مع تدنى قدرتهم على الشعور بالسعادة.

وبناءً على ما سبق أصبح هناك ضرورة للاهتمام بتناول نوعية الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما أنه من المهم ألا يقف الأمر عند مسألة الاهتمام بتحسين نوعية الحياة وتخفيف قلق المستقبل الذى يصاحب هذه المرحلة بل الأهم من ذلك القيام بتحسين ما هو موجود بالفعل ألا وهو فاعلية الذات.

ولكى يصل الطالب الجامعي إلى هذه الدرجة من فاعلية الذات فعليه أن يبدأ من جديد ويستعيد إيمانه بقوته وعفويته وإبداعاته، وأن يتحرك بحرية كقوة إيجابية في مجتمعه وأن يفكر بطريقة أكثر عقلانية وإيجابية في الحياة وذلك ضروري لزيادة احترامه لذاته ومساعدته على الحفاظ على معدل التقدم والنجاح، فالنجاح يعمل كمعزز للطموح ويؤثر في رضا الفرد عن ذاته وثقته بنفسه والتحكم في الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية وذلك من خلال الطرق والأساليب الفعالة التي يستخدمها لتعزيز فاعليته لذاته ومن هذه الطرق والمداخل الإرشاد المعرفي السلوكي.

ولأن الإرشاد المعرفي السلوكي موجه في الأصل نحو تحسين إدراك الفرد لذاته ولعالمه وتحسين توقعات الفرد حول قدراته وإمكاناته الذاتية، فإن الأساس النظري للإرشاد المعرفي السلوكي يتفق مع الأساس النظري لفاعلية الذات، حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات تشير إلى طبيعة توقع الفرد حول قدراته الذاتية، فالذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل أشياء معينة لتغيير وقائع البيئة، أما الذين يرون أنفسهم بصورة سلبية فهم يعتقدون أنهم عاجزين عن إحداث تغيرات في البيئة. **(Bandura, 1997)**

حيث نجح أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي وفنياته في معالجة العديد من الاضطرابات، كما إنه إرشاد قصير المدى، وينسجم مع الأنواع الإرشادية الأخرى ويبدو أن مفاهيمه تناسب التطورات النمائية الحالية في علم النفس المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي، وأيضاً المفاهيم الأخرى لعلم النفس التطوري كما يضم فنيات من المدرسة التحليلية السيكودينامية ومن الاتجاهات الأخرى.
(Dattillio & Freeman, 1994)

ويختلف الإرشاد المعرفي السلوكي عن كثير من أساليب الإرشاد الأخرى نظراً لأنـه يحـاول مساعدة العميل علـى التوافق مـع مشكلات الحياة، ويتجـه التركيز إلـى التحكم في نوعية الحياة، فاستخدام الإرشاد النفسي المساند معروف بشكل عام وفائدته مؤكدة، كما أن بعض البرامج الفعالة تميل إلى دمج العديد من الأساليب التي تنطوى ضمن إطار الإرشاد المعرفي السلوكي التقليدي.

(آرون بيـك وآخـرون، ٢٠٠٢، ١٧٦)

وفـى هذا الإطـار تحـاول الباحثـة فـي دراسـتها الحاليـة التحقـق مـن فاعليـة برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وهذا البرنـامج مبنـى علـى جلسات إرشادية تتيح لطـلاب الجامعـة التفاعل والمشاركة فيما بيـنهم، مـن أجـل إكسـابهم بعـض المهـارات البينشخصـية الانفعاليـة والاجتماعيـة ومسـاعدتهم علـى الإدراك الـواقعي لقـدراتهم الشخصـية وتعزيـز ثقـتهم بأنفسـهم وإثـارة دافعيتهم للإنجاز، وتنمية قدراتهم على التحكم في الضغوط الحياتية التي يمرون بها، كل ذلك يمكنهم من التصرف بذكاء في المواقف الاجتماعية الصعبة، إضـافة إلـى معرفة أثر البرنـامج إيجاباً أو سلباً على قلق المستقبل ونوعية الحياة لديهم وذلك من خلال دراسة تجريبية.

ثانياً: مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من الصعوبات التي يمكن أن يواجهها طلاب الجامعة في التكيف مع الظروف المحيطة بهم، حيث تحديات البيئة الجامعية التي تثقل كاهل الطالب الجامعي وتؤثر على أسلوبه في التفكير وعلى اعتقاده في قدراته وإمكاناتــه الشخصـية وثقتـه بنفسـه ممـا قـد يـؤدى إلـى انخفـاض مسـتوى الدافعيـة والمثـابرة لديـه وكذلك انخفاض فاعليتـه لذاتـه حيث توقـع الفشل فـي مختلف المهام التي يقوم بها.

ولأن المرحلة الجامعية هي قاعدة أساسية لتزويد الطالب بالمعارف والمهارات التـي تمكنه عند التخرج من مواجهة الحياة العملية، فلعل الاهتمام بالبيئة الأكاديمية والاجتماعية للطلاب من جميع جوانبها يسهم في تذليل بعض العقبات والصعوبات التي يواجهها الطالب في حياته ويتم ذلك من خلال تحسين فاعلية الذات لدى الطالب الجامعي التي تجعله أكثر تفهماً لاهتماماته وأهدافه وسلوكه كما يضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل وأن تحقيق التغير الإيجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات إيجابية عن الذات.

كما إن إدراك الفرد لفاعليته يؤثر على الخطط التي يعدوها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يرسمون خططاً ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية لمستقبل مشرق بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بإنخفاض فاعليتهم إلى رسم خطط فاشلة مما يجعل المستقبل أمامهم مظلماً.

ويظهر القلق واضحاً في مرحلة الشباب والمراهقة، لأنها المرحلة الحرجة أو مرحلة الأزمات والمشكلات، وذلك بسبب طبيعة التغيرات النمائية في جوانب الشخصية المختلفة؛ كما يتزايد قلق طلاب الجامعة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل يتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح الطلاب إلى تحقيقها؛ وفى حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعترى الطالب القلق الذى يحد من قدراته وإمكاناته.

وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطالب الجامعي؛ حيث يحجب الرؤية الواضحة عن إمكاناته وقدراته وبالتالي يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية التي ينشدها والتي تحقق له السعادة والرضا.

ولعل الصعوبات والضغوط التي تطرحها الحياة تكون من أهم الحقائق التي يجد الإنسان نفسه مضطراً للتعايش معها، حيث يصعب تصور الحياة وقد تحررت تماماً من هذه المشكلات وما يقترن بها من تحديات، مما يتطلب من الإنسان جهداً فاعلاً في مواجهة هذه التحديات، بل جهداً ناجحاً في التعامل معها والتغلب عليها؛ حيث تمتع الفرد بمستوى مناسب من الرضا عن نوعية حياته تزيد من قدرته على مواجهة المشقة والتعامل بنجاح مع الصعوبات مما يقلل من خسائره في علاقاته الاجتماعية والمهنية ويصبح أكثر قدرة على تحقيق الإنجاز الأكاديمي.

ومن هذا المنطلق ومن خلال الدراسات السابقة نجد أن فئة طلاب الجامعة في أمس الحاجة إلى تحسين فاعليتهم الذاتية، لذا كان لابد من تطبيق استراتيجية متنوعة الفنيات تعمل على استخدام المنطق والعقل والإيحاء والجدل والإقناع حتى يتمكن الطالب من التعامل مع الأحداث المحيطة به، وهذه المتطلبات كلها نجدها في الإرشاد المعرفي السلوكي حيث يساعد على التدرج والتسلسل المنطقي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وقد يؤدى ذلك إلى التخفيف من قلق المستقبل لديه وتمتعه بصحة نفسية جيدة ورضاه عن نفسه وعن نوعية حياته.

والسؤال الذى يطرح نفسه: إذا كان للبرنامج فاعلية في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، فإلى أي مدى يستمر تأثير البرنامج؟ وما مدى التغيرات التي يحدثها في سلوك الطلاب؟ أو ما مدى التأثير الفعلي للبرنامج على قلق المستقبل ونوعية الحياة.

ومن هنا تدور مشكلة هذه الدراسة حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لديهم، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة: فاعلية الذات، قلق المستقبل، ونوعية الحياة، وعلى هذا الأساس يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على عدة تساؤلات رئيسية:

- ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة ومدى إستمرارية هذه الفاعلية بعد فترة المتابعة؟
- هل يتأثر مستوى قلق المستقبل لهؤلاء الطلاب بتحسين فاعلية الذات لديهم جراء تعرضهم للبرنامج الإرشادي المستخدم ومدى إستمرارية هذا الأثر بعد فترة المتابعة؟
- هل يتأثر مستوى نوعية الحياة لهؤلاء الطلاب بتحسين فاعلية الذات لديهم جراء تعرضهم للبرنامج الإرشادي المستخدم ومدى إستمرارية هذا الأثر بعد فترة المتابعة؟
- هل توجد فروق ترجع لمتغير النوع (ذكور–إناث) على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات–قلق المستقبل–نوعية الحياة) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى مجموعة من طلاب الجامعة الذين يعانون من انخفاض في فاعلية الذات وذلك باستخدام فنيات واستراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي بوصفها إحدى المداخل الإرشادية الأكثر فاعلية في إكساب طلاب الجامعة الطرق الإيجابية التي تحقق التواصل الفعال مع الآخرين.

٢- الكشف عن أثر تحسين فاعلية الذات في خفض قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة ومدى استمرارية هذا الأثر بعد فترة المتابعة.

٣- الكشـف عـن أثـر تحسـين فاعليـة الـذات فـي تحسـين نوعيـة الحيـاة لـدى المجموعـة التجريبيـة مـن طـلاب الجامعـة ومـدى اسـتمرارية هـذا الأثـر بعـد فترة المتابعة.

٤- التحقق من مدى استمرار فاعلية البرنـامج الإرشـادي المعرفـي السـلوكي فـي تحسـين فاعليـة الـذات لـدى طـلاب الجامعـة مـن خـلال القيـاس التتبعـي بعـد مضى شهر ونصف من القياس البعدي.

٥- معرفـة الفـروق التـى ترجـع لمتغيـر النـوع (ذكـور-إنـاث) علـى متغيـرات الدراسـة (فاعليـة الـذات-قلـق المسـتقبل-نوعيـة الحيـاة) بعـد تطبيـق البرنـامج الإرشادي.

رابعاً: أهميـة الدراسـة

تكمـن أهميـة الدراسـة الحاليـة فـي سـعيها نحـو مسـاعدة طـلاب الجامعـة الـذين يشـكلون شـريحة كبيـرة مـن المجتمـع ومـؤثرة، كمـا أن مرحلـة المراهقـة المتـأخرة التـى يمـرون بهـا يحـدث فيهـا إسـتقرار للهويـة، ومـن ثـم يمكـن دراسـة متغيـرات الدراسـة الحالية بدرجة مرتفعة من الثقة في النتائج. وتنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى نظرية وتطبيقية وهى كالآتي:

(أ) الأهميـة النظريـة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

١- التعرف على فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية حيث يشير الأدب السيكولوجي الذى تناول فاعلية الذات إلى أهمية هذا المتغير في تشكيل أداء الفرد، فعندما يثق الفرد في فاعلية ذاته فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً، وتقديراً لذاته، وثقة بنفسه، وبالتالي تحقيق النجاح الأكاديمي وتحفيز الهمم لبذل مزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف الأكاديمية والاجتماعية رغم ما يواجهه من ضغوط وعوائق.

٢- التعرف على الدور الإيجابي البناء لفاعلية الذات في مواجهة قلق المستقبل حتى يتمكن طلاب الجامعة من النجاح في الحياة والقدرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

٣- التعرف على الدور الذى يمكن أن تقوم به فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وما لها من تأثير إيجابي على نوعية الحياة لديهم، وهو هدف ينبغي العمل

علـى تحقيقـه فدرجـة الفاعليـة الذاتيـة لـدى الفرد تحـدد قدرتـه علـى تنظيم ذاتـه، وتؤثر على دافعيته وسلوكه، وتدعم تطلعاته في المستقبل.

(ب) الأهمية التطبيقيـة:

٤- تحسين فاعليـة الذات لـدى الطالـب الجامعـى إنطلاقاً من خصـائصـه المعرفيـة والنفسـية والاجتماعيــة، بحيـث يصـبح أكثـر وعيـاً بقدراتـه وإمكانياتـه وتـزداد ثقتـه بنفسـه، وتـزداد دافعيتـه للإنجـاز والمثـابرة، وكـذلك يصـبح قـادر علـى التصرف فى المواقف الاجتماعية الصعبة.

٥- تحسين قلـق المستقبل لـدى طـلاب الجامعـة نتيجـة تحسـين فـاعليتهم الذاتيـة، فيصـبح الطالـب الجـامعى أكثـر تفـاؤلاً وإيجابيـة، وأكثـر حيويـة ونشـاطاً وأمـلاً فى المستقبل.

٦- تحسين نوعيـة الحيـاة لـدى الطالـب الجـامعى نتيجـة تحسـين فـاعليتهم الذاتيـة، فيصـبح الطالـب الجـامعى أكثـر قـدرة علـى مواجهـة الضـغوط التـى تواجهـه فـى حياته سواء كانت مادية جسدية أو أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية.

خامساً: مصطلحات الدراسـة

استخدمت الدراسة الحالية العديد من المصطلحات التي من أهمها:

١- برنامج إرشادي	**Counseling program**
٢- فاعلية الذات	**Self- efficacy**
٣- قلق المستقبل	**Future anxiety**
٤- نوعية الحياة	**Quality of life**

(١) برنامـج إرشـادي Counseling program:

هـو "مجموعـة جلسـات تهـدف إلـى إرشـاد الفـرد إلـى الطـرق المختلفـة التـي يسـتطيع بهـا مسـاعدة ذاتـه ليكتشـف إمكانياتـه وقدراتـه وتنميـة ثقتـه بنفسـه ويحل مشكلاته، وتعليمه ما يمكنـه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذى يعيش فيه".

(٢) فاعلية الذات Self- efficacy:

تعرف الباحثة فاعلية الذات بأنها "معالجة معرفية تتشكل بناءً على معتقدات الفرد عن قدراتـه الشخصـية والتـي تظهـر فـي اعتقـاده بـان لديـه القدرة علـى ممارسـة السـيطرة علــى البيئــة واتخــاذ الســلوك المرغــوب بإتقــان ورغبتــه فــي تعلــم الأشـيـاء

الجديدة والإحساس بالثقة بالنفس وتقبل الحياة والصمود أمام ضغوطها ومقاومته للفشل، وكفاءته ومرونته في التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار في مواقف مختلفة".

ويتضمن فاعلية الذات في الدراسة الحالية خمسة أبعاد وهي كالآتي:

أ- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

ويعرف هذا البعد إجرائيا بأنه "فهم وتفسير وتقويم من جانب الفرد لقدراته وإمكاناته بحيث يتمكن من وضع أهداف وخطط تتناسب معها، والاستفادة من الخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة".

ب- الثقة بالنفس:

ويعرف هذا البعد إجرائيا بأنه "إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته واعتباره لذاته وقدراته حسب الظروف الذى هو فيها دون إفراط أو تفريط فيكون مدافعاً عن حقوقه وحقوق الآخرين معبراً عن مشاعره ومعتقداته بطريقة إيجابية دون تهور أو اندفاع ينعكس بطريقة سلبية على الآخرين".

ج- المثابرة للإنجاز:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه "سعى الفرد لبذل أقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، وقدرته على تحفيز ذاته والثقة في أفكاره وإتباع أقواله بأفعال من أجل استخدامه لقيمه وتفضيلاته العميقة في بذل الجهد بهدف تحقيق أهدافه وطموحاته على الرغم من العوائق التي قد تواجهه".

د- التعامل مع ضغوط الحياة:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه "قدرة الفرد على إدارة مشاعره وانفعالاته وأفكاره بشكل يساعده على الصمود أمام الأحداث الضاغطة التي تأتى بها الحياة والمواقف السالبة ومقاومة الإحباطات من خلال المواجهة الفعالة والإيجابية للضغط، أي أن يشعر الفرد بقدرته على التحكم فى مشاعره وأفعاله".

هـ - كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه "قدرة الفرد على التصرف بكفاءة وفاعلية في مواجهة المواقف الصعبة والطارئة التي تواجهه في حياته، والتي تتطلب منه قدراً من المرونة في إيجاد الاستراتيجيات الفعالة عند مواجهة تلك المواقف الصعبة أو غير المألوفة والتعامل معها بكياسة ولباقة".

(٣) قلق المستقبل Future anxiety:

تبنت الباحثة مفهوم قلق المستقبل لـ"زينب شقير" فهو "خلل أو اضطراب نفسى المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس".

(زينب شقير، ٢٠٠٥، ٥)

(٤) نوعية الحياة Quality of life:

تعرف الباحثة نوعية الحياة بأنها "مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ويشمل الإشباع المادي والمعنوي الذى يحقق التوافق النفسي للفرد والمتمثل في إشباع علاقات صحية وعقلية ونفسية واجتماعية حسنة ومقبولة بل ومرغوبة من الفرد وذلك وفقاً لثقافة البيئة الأسرية المحيطة والقيم التي تحكم حياة الفرد، وعلاقتها بكل من أهداف الفرد وتوقعاته وأحكامه وكل ما يتعلق به".

وتتضمن نوعية الحياة في الدراسة الحالية أربعة أبعاد وهى كالآتي:

أ- البعد الجسدي والمادي:

يركز على الصحة والقدرة على أداء الأنشطة اليومية أوالمرض والظروف المتاحة لتلقى العلاج والقدرة على شراء الأدوية ورضا الفرد عن مستوى الخدمة العلاجية المقدمة له ومستوى المعيشة والدخل للأسرة ، وتاثير ذلك على المزاج الشخصى للفرد.

ب- البعد الأكاديمي:

يركز على مدى رضا الفرد عن دراسته وقدرته على تحمل الضغوط الأكاديمية وتحسين مستوى أدائه الأكاديمي ومثابرته على الاستمرار في مسيرته الأكاديمية وتحقيق النجاح وبلوغ الأفضل.

ج- البعد النفسي:

يركز على إدراك الفرد وقيمه وحاجاته النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات وتقدير الذات، ومستوى الطموح لدى الفرد، ويتحدد هذا البعد ببعض المؤشرات

مثل الرضا الخاص بجوانب الحياة المختلفة والقدرة على الإنجاز والسعادة والممارسات الدينية.

د- البعد الاجتماعي:

يركـز علـى الأسـرة والمجتمـع وعلاقـات الأفـراد والاتصـال الفعـال، والأخـذ والعطاء، والمسئولية الاجتماعية وقدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية.

سادساً: حدود الدراسـة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلى:

(١) عينة الدراسـة

تمثلت عينة الدراسة فيما يلى:

أ- العينة الإستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٤٠) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ من خارج عينة الدراسة الأصلية؛ وذلك بغرض حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة بالطرق الإحصائية المناسبة.

ب- العينـة النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من: (٦٠) طالباً وطالبة يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢١-٢٣) سنة، مقسمة على النحو التالي (٢٨) طالباً، و(٣٢) طالبة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٤ ذكرًا، ١٦ أنثى)، والأخرى ضابطة قوامها (١٤ذكرًا،١٦ أنثى)، بمتوسط عمرى قدره (٢٢,٣) سنة وانحراف معياري قدره (٢٢,٣)، ومتوسط عمر الذكور قدره (٢٢,٣) سنة وانحراف معياري قدره (٢,٦)، ومتوسط عمر الإناث قدره (٢٢,٣) سنة وانحراف معياري قدره (٢,٧).

(٢) الحدود الزمانية والمكانية:

اشتمل التدريب على برنامج إرشادي معرفي سلوكي الذى قامت الباحثة بإعداده في الدراسة الحالية على (٢٥) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، يتراوح زمن الجلسة الواحدة (٤٠-٦٠) دقيقة، وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثمانية أسابيع

بدءاً من شهر فبراير ٢٠١٤ حتى نهاية شهر مارس ٢٠١٤، بالإضافة إلى جلسة المتابعة بعد مرور شهر ونصف من إنتهاء جلسات الإرشاد لعينة من طلاب الجامعة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

(٣) أدوات الدراسـة:

- مقياس فاعلية الذات لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثـة)
- مقياس قلق المستقبل (إعداد/ زينب شقير، ٢٠٠٥)
- مقياس نوعية الحياة لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثـة)
- برنامج إرشادي معرفي سلوكي (إعداد/ الباحثـة)

(٤) منـهج الدراسة والتصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذى يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج إرشادي معرفي سلوكي في (المتغير التابع) وهو فاعلية الذات، كما هدفت إلى معرفة أثر فاعلية الذات (كمتغير مستقل) في المتغير التابع الأول (قلق المستقبل) والمتغير التابع الثانى (نوعية الحياة).

سابعاً: الأساليب الإحصائيـة

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تمت الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي **SPSS**، وهي:

١- الإحصاء الوصفي، ويتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي اختبار صحة بعض الفروض.

٣- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

٤- معامل ارتباط سبيرمان- براون، جيتمان **Spearman-Brown& Jaithaman** .

٥- معادلة ألفا كرونباخ **Cronbach's alpha** .

٦- معادل حجم الأثر η^2.

الفصـــل الثانـــى

الإطـــار النظـــري للــــدراســـة

أولاً : فـــاعـــلية الـــــذات

ثانياً : قلــــق المســـتقـــبل

ثالثاً : نـــوعيـــة الحـــياة

رابعاً : الإرشـاد المعرفي السلوكي

الفصـــل الثانـــى

الإطـــار النظـــري للدراســـة

تستهل الباحثة هذا الفصل بعرض فاعلية الذات، وقلق المستقبل، ونوعية الحياة، وتختتم الفصل بالبرنامج الإرشادى الذى تناولته بالدراسة والذى يقوم على الإرشاد المعرفى السلوكى.

أولاً: فاعلية الذات

Self - Efficacy

من أكثر المفاهيم النظرية والعملية أهمية في علم النفس الحديث ذلك الذى وضعه باندورا تحت اسم توقعات فاعلية الذات **Self - Efficacy Expectations** أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكاً معيناً أو مجموعة من السلوكيات بما يتفق مع قدراته وقيمه ومعتقداته، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد، وأدائه، ومشاعره، ويؤكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. **(Bandura, 1982)**

(١) مفهوم فاعلية الذات Self - Efficacy Concept:

يعتبر مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإعتبارهم فاعلية الذات من أكثر ميكانيزمات القوى الشخصية تنشيطاً في توجيه سلوك الفرد وفى دافعيته للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي نتاج للقدرة الشخصية في إنجاز المهام، وذلك كان من شأنه أن يسهم في تحقيق الفرد لأهدافه الشخصية والاجتماعية.

ويعد باندورا أول من وضع مفهوم فاعلية الذات، وقد مر تعريف باندورا لمصطلح فاعلية الذات بعدة مراحل تطورية بسيطة.

حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات هي الحكم على قدرة إنجاز نموذج سلوكي محدد، وقد طور باندورا هذا التعريف باقتراحه مفهوم "معتقدات فاعلية الذات" **Self - Efficacy Beliefs** والتي تعبر عن ما يعتقده الفرد عن قدراته وإمكاناته وتظهر في جهده ومثابرته على أداء المهام.

(Staples & Holland, 1999)

ثم عرف باندورا فاعلية الذات بأنها "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك".

(Bandura, 1997)

ويلاحظ أن هناك تطور في هذا التعريف عن التعريف السابق لباندورا، ونستنتج من التعريفات التي قدمها باندورا أن فاعلية الذات لها دور فعال في الإنجاز ونجاح الأداء والمثابرة والرفع من كفاءة الذات وقدرتها على التصدي للعديد من المشكلات التي تفقد الإنسان ثقته بنفسه.

ويشير كل من هاليين ودينهر **Hallian & Danaher** إلى أن فاعلية الذات تعنى "ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه المقدرة على إحراز الهدف وهى تؤثر على الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على إنجاز السلوك وتعتمد إلى حد ما على قدرة الشخص ولكن ليست مرادفة لمفهوم القدرة".

(Hallinan & Danaher, 1994)

كما يرى عادل العدل أن فاعلية الذات هي "ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". **(عادل العدل، ٢٠٠١، ١٣١)**

بينما ينظر كل من ويتن ولويد **Weiten& Lioyd** إلى فاعلية الذات على أنها "القدرة على تبنى مشروعات وأهداف، وتحقيق هذه المشروعات والأهداف، مع المثابرة لتحقيقها مهما كانت الصعوبات، حيث ترتبط فاعلية الذات بالنجاح الاكاديمي والمهني، وتبنى عادات صحية في القدرة على التعامل مع الضغوط".

(Weiten & Lioyd, 2003)

ويرى كل من نصر العلى ومحمد سحلول إلى أن فاعلية الذات "تشير إلى أحكام الفرد أو توقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض، وتؤثر تلك الأحكام في إختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء، وفى الجهد المبذول، ومواجهة الصعاب، وإنجاز السلوك".

(نصر العلى، محمد سحلول، ٢٠٠٦، ١٠٢-١٠٣)

بينما تشير كل من هويدة محمود وفوزية الجمالي إلى أن فاعلية الذات تعنى "إدراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال إنجاز الأداء وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها، واقتناعه بقدراته على إنجاز المهام بنجاح بالإضافة إلى استثارته الانفعالية التي تزيد من قدرته على مواجهة المواقف التي تواجهه".

(هويدة محمود، فوزية الجمالي، ٢٠١٠، ٦٦)

كما تعرفها عطاف أبو غالى بأنها "معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة".

(عطاف أبوغالى، ٢٠١٢، ٦٢٦)

وبذلك تكاد تتفق تعريفات الباحثين العرب (**جابر عبدالحميد**، ١٩٩٠، ٤٤٢؛ **حمدي الفرماوي**، ١٩٩٠، ٢٤٨؛ **محمد عبدالرحمن**، ١٩٩٨، ٦٣٧؛ **علاء الشعراوي**، ٢٠٠٠، ٣٦٩؛ **سميرة شند**، ٢٠٠٨، ٢١١) بشأن مفهوم فاعلية الذات من حيث توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك على نحو يحقق نتائج مرغوب فيها، أما توقعات النتيجة فتشير إلى تنبؤ الفرد بالنتائج المحتملة لذلك السلوك، وأن الفاعلية المرتفعة للذات يصاحبها ارتفاع مستوى الطاقة والمثابرة على الأنشطة الصعبة، كما يصاحبها وجود استثارة انفعالية في المستوى الطبيعي.

ومن خلال العرض السابق للتعريفات الخاصة بفاعلية الذات ترى الباحثة أنه بغض النظر عن تعدد التعريفات الخاصة بها، إلا أن معظم التعريفات متقاربة، وتتفق على عدد من الجوانب المؤكدة فيها وهى:

- فاعلية الذات تعد معالجة معرفية تتشكل بناءً على خبرات الفرد عن ذاته وتوقعات تتعلق بقدرات.
- فاعلية الذات تقوم بدور أساسي في توجيه وتنشيط السلوك البشرى.
- فاعلية الذات تعتمد على استثمار الفرد لإمكاناته وقدراته لخدمة أهدافه (الشخصية والبيئية والاجتماعية) بأقل السبل الممكنة.
- تعكس فاعلية الذات ثقة الفرد في قدراته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة.
- الأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة من خلال القدرة على الإنجاز والنجاح في الأداء.

- كلما ازدادت فاعلية الذات لدى الفرد ازدادت مجهوداته وإصراره على مواجهة العقبات والأزمات التي تواجهه.

(٢) فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها:

يعد مصطلح الذات من المصطلحات القديمة في مجال علم النفس إلا أن معانى الذات تغيرت عبر مراحل طويلة من القرون، ومن خلال استقراء وإطلاع الباحثة على العديد من البحوث والدراسات وما كتب ونشر في أدبيات علم النفس عن الذات ومفاهيمها، ترى الباحثة أن هناك تداخل واضح بين مفاهيم الذات، وأن فاعلية الذات ترتبط بعدد من المفاهيم فكان لابد من الفصل بينهم، وتم تناولها كالآتي:

أ- فاعلية الذات ومفهوم الذات Self - Efficacy & Self - Concept :

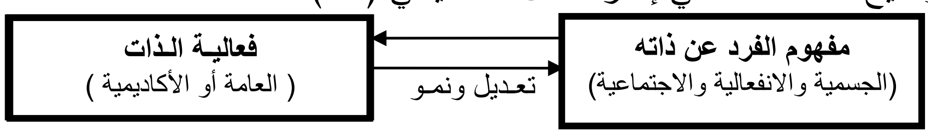
ميز بايارس وميللر **Pajares & Miller** بين فاعلية الذات ومفهوم الذات بأن فاعلية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد.

(Pajares & Miller, 1994)

وترى عواطف صالح أن فاعلية الذات ترتبط بمفهوم الذات ونظراً لأن الذات هي مركز الشخصية الذى تتجمع كل النظم الأخرى حولها، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من خلال فاعلية الذات المدركة لدى الفرد.

(عواطف صالح، ١٩٩٤، ٨٥)

وقد أشار محمد سليمان إلى أن العلاقة بين فاعلية الذات ومفهوم الذات علاقة ديناميكية متبادلة فمفهوم الذات هو الأساس الذى تقوم عليه فعالية الفرد لذاته، وفى اطار فعالية ذات الفرد يعدل الفرد من مفهومه عن ذاته بأبعاده المختلفة، ويمكن توضيح تلك العلاقة في إطار الشكل التخطيطي (١):



شكل (١)

العلاقة الديناميكية المتبادلة بين مفهوم الفرد عن ذاته ومفهوم فعالية الذات

(محمد سليمان، ٢٠٠٩، ٢٧)

تلخص الباحثة بعض النقاط حول مفهوميّ فاعلية الذات ومفهوم الذات تتلخص في النقاط التالية:

- أن مفهوم فاعلية الذات أحد مكونات مفهوم الذات، حيث يتضمن مفهوم الذات محتوى الأحكام التي تصدرها فاعلية الذات.
- إن مفهوم فاعلية الذات ومفهوم الذات يعملان كميكانيزمات تساعد على الأداء الشخصي الناجح من خلال الوعى بكل أنواع الاعتقادات الذاتية (اعتقادات فاعلية الذات واعتقادات مفهوم الذات).
- اعتقادات فاعلية الذات أكثر تعقيداً من اعتقادات مفهوم الذات، كما أن اعتقادات مفهوم الذات أكثر عمومية من اعتقادات فاعلية الذات.
- تنشأ معتقدات فاعلية الذات من خلال الحكم على ثقة الفرد في نفسه وقدراته وإمكانياته بينما اعتقادات مفهوم الذات هي اعتقادات وصفية للذات تعبر عن صورة الفرد عن ذاته أو نظرته إلى نفسه.
- أحكام فاعلية الذات ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية بينما يتأثر مفهوم الفرد لذاته بمدى ملائمة سلوكه للقواعد السلوكية المسموح بها في المجتمع الذى يعيش فيه.
- طريقة قياس فاعلية الذات تختلف عن طريقة قياس مفهوم الذات، حيث يختص مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونة (من أنا؟) أما مفهوم فاعلية الذات يختص بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدى هذا العمل بكفاءة؟).
- أن مفهوم الذات مفهوماً مركباً أما مفهوم فاعلية الذات ليس مفهوماً مركباً وأنه يختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافه على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة.

ب- فاعلية الذات وتقدير الذات Self - Efficacy & Self - Esteem:

يعرف روزنبرج (**Rosenberg, 1978**) تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعنى أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعنى عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. **(محمود عكاشه، ١٩٩٠، ٢٢٥)**

ويتداخل مصطلحي فاعلية الذات وتقدير الذات بدرجة كبيرة إلا أن تقدير الذات يشير إلى تقييم الشخص لنفسه وقدراته والتي يعتقد أنها متوافرة لديه والتي ترتبط بنجاحه وجدارته التي يستحقها من وجهة نظره أو وجهة نظر الآخرين .
(Brody & Ehrilichman, 1998)

ومن خلال العرض لمفهوميّ فاعلية الذات وتقدير الذات تلخص الباحثة بعض النقاط وهى:

- إن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات يعدان هامان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه (مفهوم الذات).
- يؤثر كلاً من المفهومين كل منهما على الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثير ونجاح وقيمة (تقدير ذات منخفض) والعكس صحيح.
- إن تقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه الحالية بينما فاعلية الذات هي اعتقاد الفرد في قدراته على الأداء الناجح مستقبلاً أي أن تقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية بينما فاعلية الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي، كما أن مفهوم تقدير الذات أحد الأبعاد المكونة لمفهوم فاعلية الذات.
- تقدير الذات تعتبر سمة لا تتغير بسرعة، أما فاعلية الذات تجمع بين السمة والحالة، ففاعلية الذات المعممة تكون سمة موجبة، بينما فاعلية الذات الخاصة تكون حالة موجهة.

ج- فاعلية الذات ووجهة الضبط (مركز التحكم):

يعترض باندورا على نظرة الباحثين إلى وجهة الضبط كنظير لتوقعات فاعلية الذات، ويفسر سبب هذا بأن "روتر" نفسه في تنظيره لوجهة الضبط قد نظر إليها كمعتقدات سببية للسلوك، بينما توقعات فاعلية الذات تعنى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح. **(Bandura, 1977)**

ويلخص شنك **Schunk** وجهة النظر السابقة في تقديم الفروق بين فاعلية الذات ووجهة الضبط، فيذكر أنه إذا كانت فاعلية الذات تعكس مدى إدراك الفرد

لقدراته واستخدامها في الوقت المناسب، فإن هذا يبعد مصطلح فاعلية الذات عن أن يكون من بين المتغيرات السيكولوجية المنتمية للمؤثرات السببية للسلوك مثل مصطلح وجهة الضبط الداخلية – الخارجية. **(Schunk, 1991)**

ومن خلال العرض لمفهومي فاعلية الذات ووجهة الضبط تلخص الباحثة بعض النقاط وهى:

- تهتم وجهة الضبط في المقام الأول بالمعتقدات السببية بخصوص ظروف نتائج الفعل أكثر من اهتمامه بالفاعلية الشخصية.
- تعنى فاعلية الذات ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح.
- تهتم فاعلية الذات ليس فقط بتحديد نمط السلوك، ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فاعلية وهى تختلف في هذا عن التكوينات الفرضية الأخرى التي تتنبأ بالسلوك فقط مثل وجهة الضبط.
- أن أصحاب فاعلية الذات المرتفعة يميلون إلى وجهة الضبط الداخلية أما أصحاب فاعلية الذات المنخفضة يميلون إلى وجهة الضبط الخارجية.

تعقيب:

بعد التعرض للتعريفات المختلفة لفاعلية الذات والفرق بينها وبين المفاهيم الأخرى، تخلص الباحثة إلى بعض الخصائص لفاعلية الذات يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- أن فاعلية الذات ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة.
- فاعلية الذات نتاج علاقات سببية تبادلية، فهي تعمل كميكانيزم معرفي من خلال القدرة على الضبط، وتتأثر برد فعل الإجهاد.
- تدور فاعلية الذات حول اعتقاد الفرد على إنجاز الفعل في المستقبل.
- فاعلية الذات تجمع بين السمة والحالة.
- إن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات.
- إن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي.
- مفهوم فاعلية الذات يختص بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدى هذا العمل بكفاءة واقتدار؟).

(٣) نظرية فاعلية الذات:

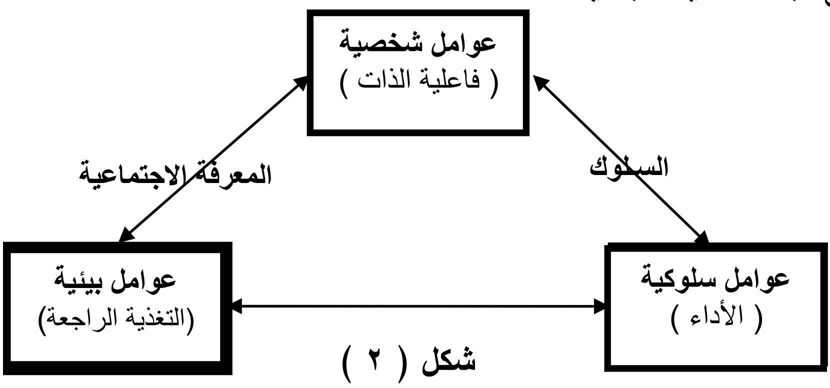
قدم باندورا نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي امتدت ما بين أعوام (١٩٧٧،١٩٩٧)، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الفاعلية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفى سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني.

(Bandura, 1997)

ويشير جابر عبدالحميد إلى أن باندورا توصل إلى نظريته عن فاعلية الذات لتحقيق قدر من التوازن الدقيق بين مكونين أساسيين هما التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة، حيث تقوم هذه النظرية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها، وتقييم الفرد لفاعلية الذات ليست مجرد مشاعر عامة لكنها تقييم لكيفية الأداء الحسي في المواقف الصعبة وهذه الأحكام تعتبر محددات للسلوك في المواقف المستقبلية.

(جابر عبدالحميد، ١٩٩٠، ٤٤١)

وبين باندورا في كتابه (أسس التفكير والأداء) أن نظرية فاعلية الذات انبثقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل (المعرفية والشخصية والبيئية)، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذى يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. **(Bandura, 1986)** والشكل (٢) يوضح مبدأ الحتمية التبادلية:



شكل (٢)

نموذج الحتمية التبادلية في نظرية فاعلية الذات

(Bandura, 1989)

ويشير باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأى من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية، وبالرغم من أن هذه العوامل ذات تفاعل متبادل إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيسي بأثر العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للقدرات الخلاقة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية.

(Bandura, 1988) كما تعمل نظرية فاعلية الذات لباندورا على تنظيم وضبط السلوك الإنساني من خلال أربع عمليات داخلية أساسية وهى:

أ- العملية المعرفية Cognitive Process:

يرى أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية أن الإحساس بفاعلية ذاتية يؤثر في النشاط المعرفي الذى ينعكس بدوره على تفاعلات الفرد حيث يرتقى بها أو يعمل بالعكس على إضعافها، وعليه فإن سلوك الفرد بصفته هادف تنظمه أفكار أو تصورات معرفية تشتمل على أهداف واضحة وتتضمن خطة مدروسة لتحقيقها، هذا فإن عملية وضع الأهداف الشخصية تتأثر بشكل مباشر بإدراكنا لقدراتنا – وهكذا نجد أنه كلما زاد الإحساس بفاعلية الذات كلما كانت الأهداف التي يضعها الناس لأنفسهم عالية وراقية ورغبتهم وقدرتهم في تحقيقها كبيرة كذلك.

(عثمان يخلف، ٢٠٠١، ١٠٦-١٠٨)

كما يرى مادوكس **Maddux** أن أهم معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير تتمثل في:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات. **(Maddux , 1995)**

ب- العملية الدافعية Motivational Process:

إن إدراك فاعلية الذات تؤثر دون شك في الجهد الذى يبذله الناس والمثابرة التي يولينها في وجه الصعوبات والتحديات التي تعترض طريقهم، فكلما كان الإحساس بالفاعلية كبيراً كلما بذلت جهود كبيرة لتحقيق النجاح في الأداء، حيث نجد أن الناس الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية هم أكثر مثابرة في جهودهم من غيرهم في مواجهة الصعوبات، بينما الذين تنقصهم الثقة ويشكون في قدراتهم هم عرضة للعجز ويستسلمون للتشاؤم، مثلاً الأفراد الذين يثقون في قدرتهم على المحافظة على وزن مناسب تراهم يقاومون بنجاح أي إغراء في شأن التغذية غير الصحية، بينما الذين يشكون في قدراتهم على ضبط وزنهم لا يقاومون وتراهم يستسلمون بسهولة لرغباتهم. (**عثمان يخلف،** ٢٠٠١، ١٠٦-١٠٨)

لقد أوضح باندورا أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهى: نظرية العزو السببي، نظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها؛ وفيما يلى دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفاعليته:

• نظرية العزو السببي:

تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد الداخلى غير كاف أو أن الظروف الموقفية الخارجية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في فاعلية الذات.

• نظرية الأهداف المدركة:

تشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع

والأفعال، والدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهى: الرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناءً على التقدم الشخصي.

• **نظرية توقع النتائج :**

تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطى نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضو الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة. **(Bandura, 1993)**

ج- العملية الوجدانية Affective Process:

إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن الأفراد ذوى الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدى ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنهم ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة. **(Bandura, 1989)** **د- عملية إختيار السلوك Selection Process:**

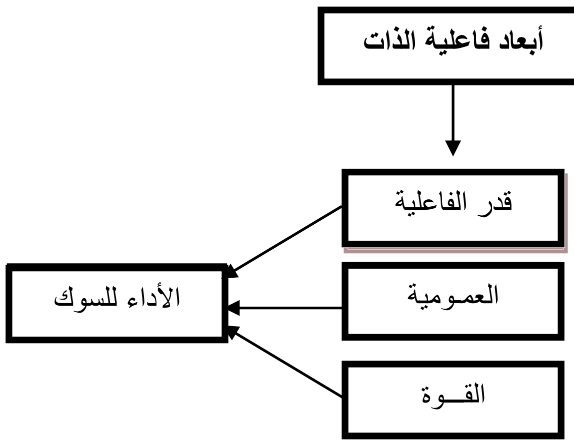
ذكر باندورا بأن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وإن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره وأداءه بصورة مناسبة. **(Bandura, 1995)**

كما تبين أن الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث أن الفرد ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدى يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، ويتخلص من آثار الفشل، ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات.

(Bandura, 1993)

(٤) أبعاد فاعلية الذات Dimensions of Self – Efficacy:

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها، ويبين هذ الشكل أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.



شكل (٣)

أبعاد فاعلية الذات عند باندورا

(Bandura, 1997)

أ- قدر الفاعلية Magnitude:

يقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويشير باندورا **(Bandura, 1977)** إلى أنه يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة **Level of Task Difficulty**.

ويؤكد باندورا أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل وأهمها: مستوى الإتقان، ومستوى بذل الجهد، ومستوى الدقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي لم يعد الفرد ينجز أي عمل عن طريق الصدفة، ولكن فاعلية الفرد تدفعه لينجز عمله بطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن أداء العمل. **(Bandura, 1997)**

ب- العمومية Generality:

العمومية هي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها.

(Bandura, 1986)

ويبين باندورا (**Bandura, 1977**) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وتتباين درجتها ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات والأبعاد التالية:

- درجة تماثل أو تشابه الأنشطة.
- طرق أو وسائل التعبير عن الإمكانيات والقدرات سواء كانت سلوكية أو معرفية أو انفعالية.
- الخصائص الكيفية والتفسيرات الوصفية للمواقف ومنها خصائص الشخص المتعلقة بالسلوك أو خصائص الموقف محور السلوك.

ج- القوة أو الشدة Strength:

يشير هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوى جداً إلى ضعيف جداً.

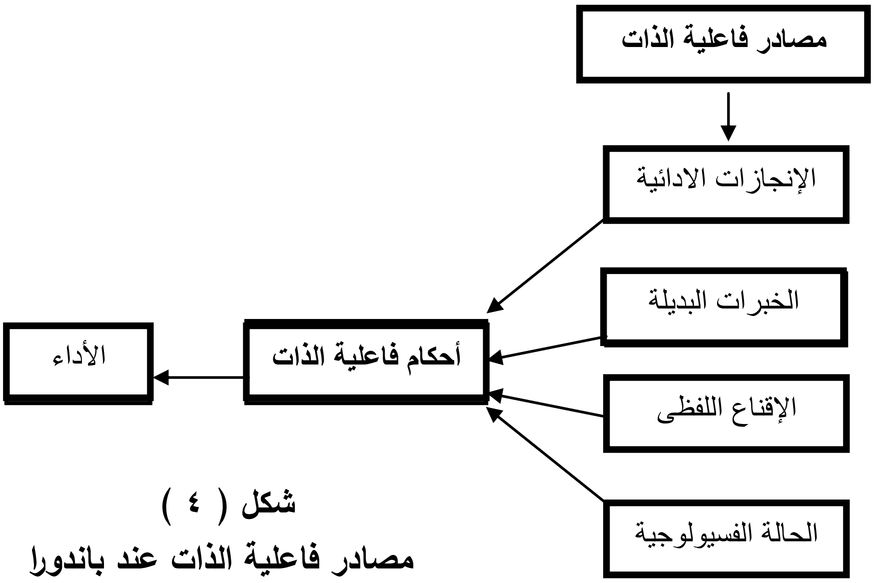
(فتحى الزيات، ٢٠٠١، ٥١٠)

كما يبين باندورا أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد السابقة ومدى ملائمتها للموقف، وأن الفرد الذى يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة. **(Bandura, 1997)**

(٥) مصادر فاعلية الذات Self - Efficacy Sources:

في إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (**Bandura, 1998**) والتي تمثل فاعلية الذات عنصراً رئيسياً من العناصر المكونة لها والتي تعمل بها إجراءات العلاج النفسي المختلفة، أوضح أن فاعلية الذات تشتق معلوماتها وتستسقى

من أربعة مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية، وهذا ما يتضح في الشكل التالي:



شكل (٤)
مصادر فاعلية الذات عند باندورا
(Bandura, 1982)

أ- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment:

يذكر باندورا أن هذا المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد وإنجازاته الشخصية المتقنة، كما يعد ذلك المصدر خبرة ناتجة عن أداء هادف ومدى تأثر الأفراد بهذه الخبرة وتفسيرهم لها ويساعدهم في إبداع المعتقدات عن فاعلية الذات، فالأداء الناجح يزيد من فاعلية الذات لدى الفرد وتعزيز هذه الفاعلية يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى، بينما الإخفاق المتكرر مع بذل الجهد المناسب يؤدى إلى خفض درجة فاعلية الذات وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلى للخبرات.

كما يلخص باندورا دور الإنجازات الأدائية في أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب

الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد ذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. **(Bandura, 1983)**

ويمكن ملاحظة أن الإنجازات الأدائية تتم معالجتها عن طريق:

- **النمذجة المشتركة:** وتعنى أن الإنجاز في الأداء وصنع القرار ليس عملاً فردياً وإنما هو مصلحة لعمل جماعي مشترك.
- **تحصين الأداء:** ويعنى أنه لا ضرر من تعود الفرد على تذوق طعم الفشل أولاً، فالتعرض لعوامل الفشل يكسب الفرد رؤية لحقائق ومشكلات البيئة المحيطة ويعتاد على عدم تناول الأمور ببساطة وسهولة ويميل إلى التربية المستقلة والاعتماد على النفس في مواجهة أمور حياته.
- **تعـريض الأداء:** ويعنـى أن نمـو الإنسـان خـلال المراحـل المختلفـة يبعـد بالتدريج عن مبدأ اللذة أو المصلحة الشخصية إلى مبدأ الواقعية أو المصلحة العامة ويصبح تدريجياً أكثر واقعية وأكثر مراعاة للآخرين.
- **الأداء المعتمد على التعليمات الذاتية:** ويقوم هذا النوع من التعليم على ما يسمي "بمبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ"، أي أن الفرد في محاولاته لبلوغ الهدف يقوم بمحاولات خاطئة وتستمر استجابات الفرد بين الصواب والخطأ، وبمرور الوقت تزداد الاستجابات الصحيحة وتقل الاستجابات الخاطئة حتى تزول تماماً ببلوغ الفرد للهدف.

(محمد سليمان، ٢٠٠٩، ٦٨)

ب- الخبرات البديلة Vicarious Experience:

يعنى هذا المصدر (التعلم بالملاحظة) أو (التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين)، فمن خلال هذا المصدر يمكن أن تكتسب الاعتقادات في فاعلية الذات من الملاحظة أو الترجمة لسلوك الآخرين فيعكس الشخص ذلك السلوك على خبراته السابقة ويسلك بطريقة مماثلة في مواقف مشابهة، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون تزيد من فاعلية الذات لدى الشخص الملاحظ، كما أنه إذا لاحظ الشخص أن

الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به على الرغم من الجهد الكبير الذى بذلوه، فإن حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهاراته سينخفض، والتعلم بالملاحظة يؤتى أفضل ثماره عندما يكون النموذج – الشخص الذى يقوم بالسلوك – مشابهاً للملاحظ في الوضع الاقتصادي، والجنس، والثقافة، والحالة الاجتماعية.
(Brown & Bettine, 1999)

والخبرات البديلة يمكن معالجتها بطريقتين هما:

- **النمذجة الحية:** وتعنى اعتماد الفرد على الخبرات البديلة كإحدى مقومات النجاح في الحياة والاعتماد الكلى عليها في جميع شئون حياته.
- **النمذجة الرمزية:** وهى اعتماد الفرد على الخبرات البديلة كمصدر ثان أو رمزي بعد الخبرات الأساسية رغم ثقته في الخبرات الأساسية اكثر من الخبرات البديلة. **(Bandura, 1986)**

ج- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

يرى باندورا أن الإقناع اللفظي يعنى "الحديث الذى يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتى إلى الفرد لفظياً عن طريق الآخرين تكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة". **(Bandura, 1997)**

والإقناع اللفظي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات، وأن الأفراد الذين لديهم قدرة على الإقناع اللفظي يملكون قدرة خاصة في مواجهة المواقف الصعبة، وأن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً من الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأن الإقناع اللفظي يمكن أن يحدث زيادة في مستوى فاعلية الذات، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد.
(Bandura, 1982)

وبذلك يمكن معالجة الإقناع اللفظي من خلال عدة طرق من أهمها:

- **الاقتراحات:** وهى تعنى محاولة تمثيل الحقائق أمام الدارس وجذب انتباهه وتركيزه في موضوع معين عن طريق الإيحاء ومحاولة ربط المدركات المحسوسة بالمدركات الملموسة.

- **النصـائح (التحـذير):** حيث يقوم الموجه بتقديم النصـائح لبعض الأشـخاص وتعتمد هذه الطريقة على لباقة وكياسة الموجه وأسلوبه في الإقناع فقد ينتهى من تقديم النصائح فيتقبله البعض ولا يتقبله البعض الآخر.
- **التعليم الـذاتي:** تعتمد هذه الطريقة على قيام الموجه بتحديد موضوع معين ليقوم الباحث بالبحث والتنقيب وتقييم نفسه وتلعب شخصية الموجه دوراً فاعلاً فيه.
- **المعالجات التفسيرية:** وتعتمد على قدرة الموجه في تفسير المصطلحات التي يصعب على الدارس فهمها وإيصالها بطريقة سهلة.

(محمد سليمان، ٢٠٠٩، ٢٧)

د- الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological and Physiological State:

يذكر باندورا أن الحالة النفسية والفسيولوجية تمثل المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات، كما يطلق عليها البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية أو مصطلح "الاستثارة الانفعاليـة"، وتشـير إلـى العوامـل الداخليـة والانفعـالات التـي تحـدث نتيجـة للتوتر الناشـئ عن مصـدر نفسـى كـأن تدرك مثلاً شيئاً يخيفنا أو يبغضـنا فتصـحبها تغييرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، حيث إن استجابات الفرد وسلوكياته الانفعالية تجاه الموقف تلعب دوراً هامـاً فـي فاعليـة الـذات، فالأمزجـة، والحـالات الانفعاليـة، والتفـاعلات العضـوية، ومسـتويات الضـغوط يمكنهـا أن تـؤثر فـي مشـاعر الفـرد حـول قدراتـه الشخصـية فـي موقف معين، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القوة المدركة للنموذج والـذات، وصـعوبة المهمـة، والمجهـود الـذى يحتاجـه الفـرد، والمسـاعدات التـي يمكن أن يحتاجها للأداء.

(Bandura , 1977)

كما حدد باندورا أربعة طرق لمعالجة هذا الجانب:

- **العزو:** يتمثل في عزو السلوك الانفعالي الناشـئ عن الانفعالات باستمرار، حيـث أن انفعـال الخـوف والغضـب يصـدر عنـه سـلوك مسـتمر ويكـون ذلـك بغرض تحقيق الهدف أو تبديل الموقف الذى أثار هذا الانفعال.
- **الاسـترخاء والتغذيـة الراجعـة:** ويتركز هذا النوع من التغذيـة علـى الاسـترخاء ويعنى الابتعاد عن كل المؤثرات الحسية التي قد تزيد من حدة انفعاله وذلك بتهيئة مناخ ملائم يساعد على الاسترخاء.

- **التحصين الرمزي**: ويتمثل في خفض درجات الاضطراب والتوتر التي يتعرض لها الفرد مما يدفع الفرد إلى تعبئة قواه لخفض حدة التوتر والقلق والوصول إلى الهدف.
- **التعريض الرمزي**: ويعتمد على اختبارات حسية متعددة للتحقق أو استنتاج الحالة النفسية والانفعالية للفرد. **(عبدالعال عجوه، ١٩٩٣، ٧٢)**

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة ما يلى:

- أن مصادر فاعلية الذات والمتمثلة في (الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية "الاستثارة الانفعالية") يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتية لديهم.
- تعتمد هذه المصادر على كم التقدير المعرفي لدى الفرد وعلى عدد من العوامل المحيطة التي يشملها المجتمع، الموقف، والخبرات الناجمة للفرد.
- تقوم هذه المصادر على قاعدتين هما:
  - قاعدة التكامل: أي أن هذه المصادر تعمل وتتكامل معاًً في وقت واحد.
  - قاعدة الوزن النسبي: أي أن هذه المصادر تختلف عن بعضها في تأثيرها في تنمية فاعلية الذات بمعنى أن بعض هذه المصادر تكون أكثر وزناً وأهمية بالنسبة لفاعلية الذات عن المصادر الأخرى، ومن الملاحظ أن الإنجازات الأدائية لها النصيب الأكبر في تنمية فاعلية الذات.
- تعتمد الخبرة البديلة في تأثيرها على الاستنتاج من المقارنة الاجتماعية وتكون أقل اعتماداً على مصدر المعلومات التي يمكن الحصول عليها بالممارسة المباشرة، وبالتالي تستمد توقعات الفاعلية عن طريق نموذج يعرض أمام الأفراد.
- أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها، كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً لفاعلية الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.
- أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات

البديلـة أو الإقنـاع اللفظـي أو الحالـة النفسـية والفسيولوجية، وأن نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي تسلم بـأن هنـاك ميكانيزم عـام فـي الإنسان يمكنـه تغيير السلوك، وأن فاعلية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصـي.

(٦) فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة:

إن كـل فتـرات النمـو تـأتى وكأنهـا تحـديات جديـدة للتكيـف مـع الفاعليـة، والتحديات التي يواجهها الطالب الجامعي أثناء حياته الجامعية من أصعب التحديات خـلال فترات النمـو المتتاليـة حيث اقترابهـا مـن مطالـب الرشـد، فيجـب علـى الطالـب الجامعي أن يتعلم تحمل المسئولية كاملـة في كل مجالات الحياة والتعامل بإتقان مع الظروف الخاصـة بمجتمع الراشدين، وأيضاً مهمة اختيار عمل الحياة المقبل يجب أن يطرح خلال هذه الفترة، هذا بالإضـافة إلى ما تكتظ بـه الحياة الجامعية من ضـواغط ترهـق كاهـل الطالـب، وخاصـة الضـغوط الأكاديميـة والتـي تمثـل المكانـة الرائـدة بـين ضـغوط طلبـة الجامعـة، لـذلك نجـد الطالـب الجـامعي عرضـة لمواجهـة الكثيـر مـن الاضـطرابات النفسية والصـراعات نتيجـة للمواقـف والأحـداث الجديـدة والمتعـددة التـي يواجهها في حياته الجامعية.

وعن الفروق بين الجنسين (الذكور – الإناث) في فاعلية الذات، فقد هدفت دراسة **شوى (Choi, 2004)** فحص الفروق بين الجنسين في كل من فعالية الذات العامـة والخاصـة والأكاديميـة علـى عينـة قوامهـا (٢١٥) مـن طلبـة الجامعـة، وكشـفت نتائجها عن وجـود فروق ذات دلالـة إحصـائية بين الذكور والإنـاث فـي فعاليـة الذات العامـة والخاصـة والأكاديميـة لصـالح الذكور. وقد اتفقت في نتائجها مـع دراسـة **نزيـه حمدي و نسيمه داود (٢٠٠٠).**

بينمـا لـم تتفـق دراسـة **إبـراهيم الحكمـي (٢٠٠٩)** التـي بحثـت العلاقـة بـين الـذكاءات المتعـددة وفعاليـة الـذات، وأجريـت علـى عينـة قوامهـا (٢٨١) مـن طلبـة الجامعـة بواقـع (١٤٧) طالبـة و(١٣٤) طالبـاً، حيـث كشـفت النتـائج عـن عـدم وجـود فروق بين الطلبة والطالبـات فـي فعالية الذات، والثقة بـالنفس، والقدرة علـى التحكم في ضـغوط الحياة، والمثابرة، والإنجاز، عدا الصـمود أمام خبرات الفشل لصـالح الذكور. وقد اتفقت نتائجها في ذلك مع دراسة ويت **(Witt , 2003).**

كمـا أن هنـاك بعض المتغيرات النفسية والاجتماعيـة المهمـة والجديرة بالبحث فـي مجـال الصـحة النفسـية للطالـب الجـامعي، والتـي تظهـر أهميـة فاعليـة الـذات

وعلاقتها بجوانب هامة، وفي ذلك أجرى **دوير وكيومينقس** **(Dwyer& Cummings, 2001)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات التأقلم مع الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) من طلبة الجامعة الكندية منهم (٥٤) من الإناث و(٢١) من الذكور، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط سالبة بين فاعلية الذات والضغوط، وكذلك هناك علاقة ارتباطية سالبة بين المساندة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء والضغوط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة الذين استخدموا استراتيجية التأقلم القائمة على التجنب كانت لديهم مستويات عالية من الضغوط.

وبناءً عليه يمكن القول أن تجنب طلاب الجامعة التعامل مع الضغوط والتحديات التي تواجههم في حياتهم الجامعية ومحاولة حل المشكلات الناتجة عن هذه الضغوط من شأنه أن يزيد هذه الضغوط ويخفض فاعليتهم لذواتهم، لذلك فإنه يجب تعلم العديد من المهارات الجديدة التي تساعدهم على التعامل مع هذه التغيرات والتكيف معها.

كما أجرى **ماك كارثي وآخرون (Mc Carthy, etal., 2006)** دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرات الشخصية التي تمثلت في التفاؤل وفاعلية الذات والعلاقات الاجتماعية الناجحة وبين أحداث الحياة الضاغطة والقلق والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً جامعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الإيجابية المتمثلة في التفاؤل وفاعلية الذات والعلاقات الاجتماعية الناجحة وبين الضغوط.

وقامت **ليلى المزروع (٢٠٠٧)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الدافع للإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الدافع للإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

وهذا يوضح أن فاعلية الذات ذات ارتباط إيجابي بمتغيرات إيجابية متمثلة في التفاؤل والعلاقات الاجتماعية الناجحة والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، وعندما تكون فاعلية الطالب الجامعي لذاته مرتفعة فإن من شأنها أن تزيد من هذه المتغيرات الإيجابية حيث ترتفع دافعيته للإنجاز ويتم تحقيق التفاؤل والعلاقات الاجتماعية الناجحة، وكذلك من شأنها أن تزيد من ذكائه الوجداني والعكس صحيح؛ وكذلك نجد أن فاعلية الذات ذات ارتباط سالب بأحداث الحياة الضاغطة والقلق والاكتئاب أي أن أحداث الحياة الضاغطة التي يمر بها الطالب الجامعي من شأنها أن تخفض فاعليته الذاتية.

(٧) العوامل المؤثرة في فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة:

من خلال استقراء وإطلاع الباحثة على أدبيات علم النفس وما كتب ونشر في الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية الذات وأساليب تنميتها، توصلت الباحثة إلى أنه يمكن الارتقاء بفاعلية الذات لطلاب الجامعة من خلال ثلاث عوامل وهى كالآتي:

أ- الأسرة:

إن الأسرة هي الخلية الأولى ووحدة بناء المجتمع، وهذا يجعل لها دوراً هاماً وقوياً في تخطيط وبناء شخصية طالب الجامعة وسواءه أو اضطرابه، كما تسهم الأسرة بفاعلية في تدريب أبنائها على التعامل مع مواقف الحياة بكفاءة، حيث يسهم ذلك الدعم النفسي والاجتماعي الذى تقدمه الأسرة لطالب الجامعة في رفع مستوى فاعليته الذاتية بما يعدل من سلوكه ويحسن اختياره للطرق التي يعبر بها عن أهدافه ويرقى بنفسه فيصبح فرداً راشداً واعداً في المجتمع، حيث توجد علاقة إيجابية بين الفاعلية الوالدية الداعمة والفاعلية الذاتية للأبناء.

ويرى كابوارا (**Caprara, et al ., 2005**) أن لإدراك الأبناء للعلاقات الأسرية بين الوالدين والأخوة والأخوات تأثيراً على مستوى الفعالية الذاتية للأبناء، وأجرى **عبدالمنعم حسيب (١٩٩٩)** دراسة بعنوان الاستقلال النفسي عن الوالدين، وعلاقته بفعالية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد الاستقلال النفسي عن الوالدين، وكل من فعالية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة، وأيضاً دراسة الفروق بين الجنسين في كل من الاستقلال النفسي وفعالية الذات والسلوك التوكيدي، وقد تألفت عينة الدراسة من

(١٤٦) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى من أقسام مختلفة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الاستقلال عن الوالدين – ماعدا الاستقلال المهني – وبين الفعالية العامة للذات، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات وكل من الاستقلالية والتوجيهية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فعالية الذات لصالح الذكور.

ب- البيئة الجامعية:

إن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الطالب الجامعي يعتمد على توقعاته وأحكامه المتعلقة بالمهارات السلوكية وكفايتها للتعامل مع تحديات البيئة الجامعية والظروف المحيطة، كما تنعكس معتقدات الطالب الجامعي عن ذاته على قدرته في أن يتحكم في معطيات البيئة الجامعية، وذلك من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، وكذلك الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط البيئة الجامعية، أي أن اعتقاد الطالب الجامعي في قدرته يجعله أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته ويشعره بقدرته على التحكم في البيئة الجامعية .

كما يضيف باندورا (**Bandura, 1982**) أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مساراً جديداً.

ج- خبرات الفرد وسماته الشخصية:

إن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه الخبرات لممارسات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية، وتتضح الفاعلية الذاتية في الإدراك الذاتي لقدرة الطالب على أداء الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يحقق نتائج مرغوبة من النجاح في العمل الدراسي.
(Bandura, 1977)

وبذلك فإن اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهماً لاهتماماته

وأهدافه وسلوكه، كما يضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وأن تحقيق التغير الإيجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات إيجابية عن الذات.

(١٣) فاعلية الذات ومتغيرات الدراسة:

فاعلية الذات أحد المفاهيم المرتبطة بالتوافق والصحة النفسية، وتأتى أهميتها في أنها المحدد الأساسي للنجاح والتفوق (**Malton, K., et al., 1999**)، كما ترتبط بالقدرة على اتخاذ القرار، وتقوية صورة الذات، والسعي لتحقيق فهم أفضل من الفرد لانفعالاته ومعتقداته وقيمه، كما تحقق الشعور بالمعنى والهدف من الحياة، وتحقق توجه أكبر نحو المستقبل(**Gushe, et al., 2006**)، وترتبط إيجابياً بالصحة النفسية (**Anthony & Kritsonis, 2007**)، والذكاءات المتعددة (**إبراهيم الحكمي، ٢٠٠٩**)، والتوكيدية (**Lee, 1989**) ، والمهارات الاجتماعية (**Moe & Zeiss, 1982**)، كما أنها تعد عامل أساسي في رفع الأداء والإنجاز (**Bandura, et al., 2001**)، وخفض القلق والضغوط (**Jerusalem & Mittage, 1995; Bandura, 2000; Rodebaugh, 2004**)، واللجلجة (**Bray, M., & Kehle, T., 2001**) وخفض الخوف المرضى (الفوبيا) (**Johnstone & Page, 2004**)، وتقليل الإصابة بالاكتئاب (**Davis & Yates, 1982; Bandura, 2000**)، والإدمان (**Marlatt, et al., 1995**) .

(أمانى عبدالوهاب، سميرة شند، ٢٠١٠، ٤٩٦)

أ- فاعلية الذات وقلق المستقبل:

أرجع رواد النظرية المعرفية مثل باندورا وآرون بيك نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات والمستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله، وفى ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق حديثاً نسبياً مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركاً خطره وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعفاً مسيطراً وانخفاضاً في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحنى معرفي للقلق .

(ناهد سعود، ٢٠٠٥، ٧١)

والتفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده.

وقام **ريد وماتسون (Reid & Monsen, 2004)** بدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية التغلب على الخوف وفهم وإدارة القلق، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ثلاثة متغيرات رئيسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقلق والمتمثلة في (فاعلية الذات والقبول الذاتي ومستوى مهارة حل المشكلات)، فكلما زادت هذه المتغيرات انخفض مستوى القلق لدى الفرد وكلما انخفضت ارتفع مستوى القلق لدى الفرد.

نستخلص مما سبق أن فاعلية الذات تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة قلق المستقبل، بمعنى أن الأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية الذاتية والكفاءة والقدرة على السيطرة على أفكارهم ومعتقداتهم تكون قدرتهم على مواجهة قلق وتحديات المستقبل أكبر ممن لا يمتلكون الفاعلية الذاتية ويتركون أفكارهم ومعتقداتهم تحت رحمة أهوائهم الشخصية وضغوط الحياة.

ب- فاعلية الذات ونوعية الحياة :

تعتبر فاعلية الفرد الذاتية ذو تأثير كبير على جوانب سلوكه، كما أنها متعلقة بشكل مباشر بحالته العقلية والشخصية بوجه عام؛ ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم أنهم غير مرغوب فيهم ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب فاعلية الذات المنخفضة إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب غير واقعية، كما أن تصحيح معتقدات الفرد عن ذاته وعاداته في التفكير يمكن أن تحسن من مستوى الكفاءة والثقة بالنفس ونوعية الحياة لديه، وفى ذلك أجرى كل من **جينيت وآخرون (Jeanet, et al., 2006)** دراسة موضوعها: التأثيرات الطويلة الأمد على الفعالية الذاتية، وأسلوب المسببات، والتعبير عن العواطف، وجودة الحياة لبرنامج المعرفة الجسدية لأعراض الخوف والقلق المزمن، وبينت نتائجها زيادة في جودة الحياة، وزيادة في الفعالية الذاتية، وانخفاض في الأعراض المرتبطة بالضغوط، وتعبير أكثر عن العواطف، وتغيرات إيجابية في أسلوب الحياة.

واستهدفت دراسة **سكرابسكى وآخرون (Skrabski, et al., 2005)** معرفة فعالية الذات وبعض المتغيرات، وأجريت على عينة قوامها (١٢٦٤) فرداً، وتوصلت نتائجها إلى أن النوع، والعمر، والتعليم لا يؤثر في معنى الحياة، بينما ارتبط معنى الحياة إيجابياً بالفعالية الذاتية، والتدين، والدعم الاجتماعي وحل المشكلات، ونوعية الحياة تعد من أبعاد معنى الحياة.

نستخلص مما سبق إن فاعلية الذات والاعتقاد فيها تجعل الفرد أكثر تفاؤلاً، متفهماً لجوانب بيئته وحياته، وتؤثر في سلوك الفرد الصحي، وفى مثابرة الفرد وفى جهده المبذول وهذا أيضاً يمكن الفرد من التوافق مع الظروف الحياتية الصعبة والمتدنية، أي أن معتقدات فاعلية الذات هي أساس الدافعية والسعادة والرضا الذاتي في جميع مجالات الحياة، ومن ثم فإن دعم فاعلية الفرد الذاتية (أي اعتقاد الفرد وإيمانه بقدراته) لتؤدي مهمتها الأساسية بشكل قوى تعتبر من الأهمية في رفع كفاءته لمواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق النتائج والأهداف المرغوبة وزيادة الإنجاز، كما يساعده في بلوغ السلوك التكيفي وتحسين نوعية الحياة، لأن نوعية الحياة مرتبطة بتفرد الشخص واعتقاده في قدراته وإمكاناته والمواقف التي يمر بها وينفرد بها عن غيره.

(١٤) المداخل الإرشادية لتحسين فاعلية الذات :

فاعلية الذات لها دوراً هاماً في توضيح لماذا يختلف الناس في أدائهم وإنجازاتهم بالرغم من أنهم يمتلكون المهارات نفسها، كما أنها تزيد من قدرة الفرد على التصدي للصعوبات والاضطرابات المتعددة خاصة التي تواجه طالب الجامعة أثناء المرحلة الجامعية التي تتسم بالتغيرات والتناقضات والصراعات العديدة، لذلك كان لابد من الاهتمام بتحسين وتنمية فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادي، حيث يزداد شعور طلاب الجامعة بالفاعلية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة والتي لم يمارسونها من قبل مثل تعاملهم مع أحداث الحياة الضاغطة، حيث أن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعلهم يكتسبون الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، بينما نجاحهم في إدارة الصعوبات ينمى قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانياتهم. فطالب الجامعة الذى يملك القدرة على إدارة التغيرات الآنية التي تحدث في آن واحد للأدوار الاجتماعية يملك شعوراً قوياً بفاعلية ذاته.

وفى ذلك قام **باتلر (Bulter, S., 1996)** بدراسة هدفت إلى بحث تأثير حديث الذات الإيجابي (إلقاء التعليمات للذات وهى أحد فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي) في فاعلية الذات لدى عينة من الطلاب بلغ عددهم (١٤) من الذكور، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات الذى يقيس ثلاثة جوانب هي: صورة الذات، فاعلية الذات الأكاديمية، فاعلية الذات الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق دالـة بين درجات القياس القبلي والبعدي في مستوى فاعلية الذات بشكل عـام لصـالح القيـاس البعدى، وعنـدما قيست هذه الفروق كانت أكثر دلالـة فـي حالـة فاعلية الذات الاجتماعية مقارنة بفاعلية الذات الأكاديمية وصورة الذات، كما أظهرت النتائج فاعلية تأثير حديث الذات الإيجابي في تحسين فاعلية الذات.

كمـا هـدفت دراسـة **محمـد سـليمان (٢٠٠٩)** إلـى الكشـف عـن مـدى فاعليـة برنـامج تـدريبي يقوم علـى بعض الفنيـات الإرشـادية لتحسين فاعليـة الـذات وأثره علـى مهـارة حل المشكلات والتحصيل الدراسـي لـدى مجموعـة من الطـلاب، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (٨٠) طالـب وطالبـة مـن طـلاب منخفضـي التحصـيل، وقـد أشـارت نتـائج الدراسـة إلـى فاعليـة البرنـامج التـدريبي فـي تحسـين فاعليـة الـذات وأبعادهـا (الاعتـراف بالمشـكلة وفهمهـا، توليـد الأفكـار وتكـوين الفرضـيات، مرحلـة اتخـاذ القـرار بالفرضـية المناسبة، اختبـار الفرضـية وتقويمهـا، الرغبـة فـي بـدء السـلوك، السـعي مـن أجـل تكملـة السـلوك، المثـابرة فـي مواجهـة المواقـف الغامضـة)، ووجـود أثـر لفاعليـة الـذات علـى متغيرات الدراسة (مهارة حل المشكلات، التحصيل الدراسي) لدى طلاب الجامعة.

نستنتج مما سبق أن الأساليب الإرشادية قد حققت فاعلية عالية في تحسين فاعليـة الـذات، وكـذلك تـأثير حـديث الـذات الإيجـابي الـذى يعتبـر حجـر الأسـاس فـي نظريـة ميتشـنبوم الـذى تعـرف بــ "التعـديل المعرفـي للسـلوك" الـذى تقـوم عليـه الدراسـة الحالية في إعداد برنامج الدراسة.

ثانياً: قلق المستقبل
Future Anxiety

أصبح التفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد نظراً لوجوده في مجتمـع ملـئ بـالتغيرات ومشـحون بعوامـل مجهولـة المصـير، بالإضـافة إلـى ضـغوط الحيـاة العصـرية وطمـوح الإنسـان وسـعيه المسـتمر نحـو إيجـاد معنـى لوجـوده وتحقيـق ذاته، مع صعوبة وجود الإمكانات والظروف المناسبة لتحقيق ذلك، الأمر الذى يدعو الفـرد إلـى إعـادة النظـر بخططـه وأهدافـه الحياتيـة بمـا ينسـجم مـع ظـروف التغيـر مـن جانب والتكاليف المترتبة على هذا التغير من جانب آخر، ورغم هذه المحاولات يبقى هذا التغير يحدث في ظروف تتسم بعدم الاستقرار والاضطراب باعثاً على زيادة القلق من المستقبل، مما يترتب عليه كثير من ضروب الضيق والشعور بعدم الأمن وتوقع الخطـر، وتسبب لديـه هذه الحالـة شيئاً من التشاؤم واليأس الذى قد يؤدى فـي نهايـة الأمـر إلـى اختلال فـي تـوازن الفـرد ممـا يكـون لـه أكبـر الأثـر علـى الفـرد سـواء علـى الناحيـة العقليـة أو الجسـمية أو السـلوكية، وقـد يصـل الأمـر إلـى اضـطراب حقيقـي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسى عصبي خطير.

(١) مفهوم قلق المستقبل Future Anxiety Concept:

ترى ناهد سعود أن قلق المستقبل جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، يمتد جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من المتغيرات كالتشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف المهمة، وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل، ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام.

(ناهد سعود، ٢٠٠٥، ٩)

وهذا يؤكد ما أشارت إليه سلوى عبدالباقي إلى أن قلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر وعندما يفترض الإنسان مستقبله فإنه يحتمل حاضره، ويتخيل ماضيه، فالماضي والحاضر يتداخلان في التنبؤ بالأحداث والأعمال المستقبلية.

(مصطفى الحديبي، ٢٠٠٩، ١٢)

كما توصل هاوسمان **Housman** إلى أن أكثر ما يجعل الفرد قلقاً وخائفاً ما يأتي:

- المستقبل (كل الأشياء السيئة التي يمكن أن تحدث في المستقبل).
- الوحدة وابتعاد الناس عن الشخص.
- الخوف من المرض وخصوصاً الأمراض الخطيرة.
- الخوف من الفشل في الدراسة أو في العلاقات الاجتماعية أو الملل.
- الحاجة المادية والفقر في المستقبل.
- فقدان العمل والبطالة.
- عدم القدرة على اتخاذ قرار مصيري الآن وفى المستقبل.
- (الزواج) الخوف من عدم العثور على الشريك المناسب.
- رفض الآخرين له وعدم قدرته على إقامة علاقة حميمة مع الأشخاص الآخرين.
- الموت. **(Housman, 1998)**

وتعرف فضيلة عرفات قلق المستقبل بأنه "حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعوره بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الإرتياح والكدر والغم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه ويقترن بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل، وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو سمة مستمرة".

(فضيلة عرفات، ٢٠٠٧، ٨)

ومن ثم يعرفه إبراهيم أبوالهدى بأنه حالة من التخوف والتشاؤم من الأذى، والاستعداد الشخصي للتوقعات السلبية تجاه الأحداث المستقبلية، وهو محصلة القلق الأسرى، القلق الدراسي، القلق المهني، قلق المشاركة الاجتماعية، التشاؤم، وتدنى مستوى التفاؤل. **(إبراهيم أبوالهدى، ٢٠١٢، ١٥١)**

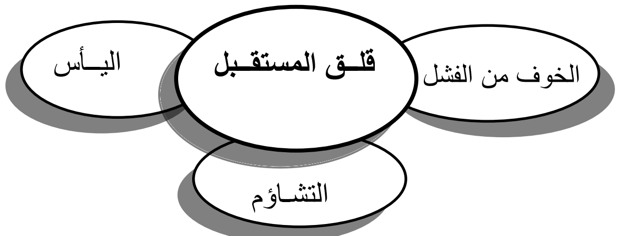
ويعرف محمد الجبوري قلق المستقبل بأنه "شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبى تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية وتدنى اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن وعدم الثقة بالنفس".
(محمد الجبوري، ٢٠١٣، ١٨)

نستنتج مما سبق إن معظم التعريفات التي تم استعراضها قد أكدت على أن قلق المستقبل هو نوع من أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية أو التنبؤ بالأحداث والأعمال المستقبلية، على نحو يدفع الفرد لمواجهة مكدرات هذا المستقبل وتغييره لما هو أفضل.

كما لاحظت الباحثة أن معظم هذه التعريفات ركزت على تتبع الأسباب ووصف الحالة وما يميزها والنتائج السلبية المتوقعة للمصاب بقلق المستقبل، وعلى الرغم من ذلك لم تذكر بعض النواحي المهمة والتي ترى الباحثة أنها تلعب دوراً مهمًا في بناء شخصية الفرد، وتعتقد بانها أحد الأسباب التي تؤدى إلى قلق المستقبل ألا وهى البيئة الأسرية والاجتماعية والثقافية والتي تجعل الفرد اكثر شعوراً بنقص الكفاية الشخصية والاجتماعية، ونقص القدرة على التجاوب الانفعالي، وأكثر عرضة للقلق.

(٢) قلق المستقبل وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يتشابه قلق المستقبل مع بعض المفاهيم، ويكون هذا التشابه إما في التأثير والنتائج على الأفراد أو في الأسباب المؤدية لحدوث الظاهرة أو في بعض الخصائص التي يتشابه فيها الأفراد الذين يندرجون تحت فئة هذا المفهوم، ويوضح الشكل التالي هذه المفاهيم.



شكل (٥)

المفاهيم التي تشابه قلق المستقبل

أ- قلق المستقبل والخوف من الفشل:

يوجد تشابه بين الخوف من الفشل وبين قلق المستقبل، ففي ظل الثورة العلمية والمنافسة الشديدة أصبح من الضروري للفرد أن يجد لنفسه مكاناً مميزاً، كما أن خبرات الفشل المتكررة تؤدى إلى فقدان الفرد الثقة في نفسه وفى الآخرين وتجعله عرضة للقلق والإحباط من عدم القدرة على العيش وفقاً للتوقعات التي وضعها لنفسه، وانخفاض تقدير الذات والانسحاب والهروب والسلبية، بالإضافة إلى الشعور بعدم الاهتمام والإحجام بصفة عامة عن عمل أهداف واقعية لنفسه.

نستنتج مما سبق أن هناك تشابه واضح بين قلق المستقبل وبين الخوف من الفشل وذلك بالنسبة للسلوك التجنبي، ففي كلتا الحالتين فإن الناس تتجنب الحالات المؤلمة، بينما لخص أحمد عكاشه (٢٠٠٤ ، ١٣٥) الاختلاف السيكولوجي بينهما في الجدول الآتي:

جدول (١)

الاختلاف السيكولوجي بين قلق المستقبل والخوف من الفشل

	القـــلق	الخـــوف
السبب أو الموضوع	مجهول	معروف
التهديد	داخلي	خارجي
التعريف	غامض	محدد
الصراع	موجود	غير موجود
المـدة	مزمنة	حادة

ب- قلق المستقبل والتشاؤم :

يرتبط قلق المستقبل ارتباطاً وثيقاً بالتشاؤم، فقد وجد ارتباط إيجابي بين قلق المستقبل وبين التشاؤم. **(Chlewinsk, 1994)**

والتشاؤم هو استعداد شخصي أو توجه لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة سلبية ومن ثم يكون توجهه نحو ذاته ونحو حاضره ومستقبله سلبياً.
(Hummer, et al., 1992)

ويؤثر التشاؤم سلباً في سلوك الإنسان وصحته النفسية والجسمية، ويرتبط التشاؤم بسوء التوافق وبالاضطرابات النفسية كالقلق واليأس والاكتئاب، حيث يتصف الأفراد ذوى النظرة التشاؤمية بتعميم الفشل والنظرة السلبية للحياة والذات

والمستقبل، ويبالغون ويضخمون من توقعاتهم كتعويض عن الخوف مما هو قادم ومجهول، وقد يترتب على ذلك هبوط الروح المعنوية وتناقص الدافعية للعمل والإنجاز.

ج- قلق المستقبل واليأس:

اليأس أو فقدان الأمل هو حالة وجدانية تبعث على الفرد الكآبة وتتسم بتوقعات الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل وتتسم بخيبة الأمل والتعاسة وتعميم ذلك الفشل في كل محاولة يقوم بها الفرد، وهذا يعنى النظرة السلبية للذات والعالم.

(آرون بيك، ٢٠٠٠، ١٠٣)

ويعرف قلق المستقبل بأنه خوف أو مزيج من الرعب والأمل واليأس بالنسبة للمستقبل.

أما عن علاقة اليأس بقلق المستقبل، فقد توصلت دراسة سلوى عبدالباقي إلى أن قلق المستقبل يتكون من خمسة عوامل هي: التشاؤم من المستقبل، والاكتئاب، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت، واليأس.

(سلوى عبدالباقى، ١٩٩٣، ١٢٥)

(٣) الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

يفسر زاليسكى **zaleski** قلق المستقبل على أنه حالة من الانشغال **Preoccupation**، وعدم الراحة، وقدم بعد ذلك توضيحاً مهماً فيما يتعلق بالجانب المعرفي الخاص بمفهوم القلق المستقبلي على أن لقلق المستقبل مكونات معرفية قوية، أي أنه معرفياً أكثر من كونه انفعالياً مؤكداً على الآليات الاستقبالية المعرفية **Antrcipattory** على أنها المصدر الأساسي لقلق المستقبل، حيث تأتى خصائص الأفكار في مقدمة الأسباب المنطقية المؤدية لقلق المستقبل، أي أن المعرفة أولاً ثم القلق؛ وبذلك يعتبر التمثيل المعرفي أساس قلق المستقبل، يترافق مع هذا التمثيل حالات عاطفية سلبية. **(Zaleski, 1996)**

ويرى ايزنك **(Eysenk, 1992)** أن القلق أول رد فعل صحى للأفكار الفعالة البعيدة التي يتم إدراكها عموماً أو للحالات المنفردة، وتتجلى وظيفته بكونه إشارة تنبهية، ومفاجئة، وتحتاج إلى استعداد، الأمر الذى يزيد من انشغال البال والتفكير بالأحداث المستقبلية، ويتفق ذلك مع ما يشير إليه مدحت أبوالنصر (٢٠٠٥، ١٧٤) إلى أن الأفكار الخطأ التي يحملها الشخص هي التي تؤدى إلى

الحالة المزاجية السلبية، فالشخص الذى يعتقد أن الدنيا بلاء وغلاء وهم ومعاناة، قد يتحول الأمر لديه إلى توتر وعدم اطمئنان ينقلب إلى اكتئاب مع مرور الزمن، ومثل ذلك من الاعتقاد والأفكار السلبية كالتشاؤم، والإحباط، والتقدير السلبى للذات والشعور بالخيبة تؤدى في نهاية الأمر إلى القلق والاكتئاب.

ويمكن وصف قلق المستقبل من خلال المنحنى المعرفي على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية والمواقف الانفعالية، فالقلق هنا يترافق مع تخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناء على ما يتوافر في الواقع من معطيات وعلى نوعية التصورات الشخصية، فبعض الأفراد هم أكثر قابلية لتخمين الحالات المستقبلية بكونها خطرة، لأنهم لا يملكون تصورات تتضمن معلومات عن المعنى الخطر للحالات وعن مقدرتهم المنخفضة للتعامل مع الخطر بشكل فعال، فعندما تنشط المخططات المتعلقة بالخطر المستقبلي تحفز أفكاراً تلقائية سلبية عن الخطر تعكس مواضيع أو كارثة جسدية، اجتماعية، ونفسية. **(ناهد سعود، ٢٠٠٥، ٥٢)**

ولابد من الإشارة إلى أن قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية **Self– Efficacy** حيث أنه لابد أن يكون الشخص لديه القدرة والثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا الفهم جيد لتخفيف قلق المستقبل. **(Zaleski, 1996)**

ومما سبق تستخلص الباحثة أن النظرية المعرفية فسرت قلق المستقبل وفقاً للاضطراب المعرفي الذى يحدث للفرد ونتيجة خلل في التفكير الواقعي للمواقف المثيرة للقلق نتيجة اعتناقه بعض الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة، وبالتالي سوء التفسير من قبل الفرد، الأمر الذى يؤدى إلى زيادة الإحساس بالأعراض السلبية.

(٤) أسباب قلق المستقبل:

تتشابك مجموعة من العوامل مع بعضها وتتضافر لتوسع وتمكن من الإحساس بقلق المستقبل ويمكن تقسيم الأسباب التي تقف وراء قلق المستقبل فيما يلى:

أ– العوامل المعرفية:

- تبنى الأفكار اللاعقلانية والخاطئة التي تجعل الفرد يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، والاعتقاد بالخرافات والنظرة

السوداوية وتخيل الأسوأ دائماً أو استحضار العواقب الوخيمة بصفة مستمرة، والاستمرار في التفكير في مسلسل الكوارث الخيالية الذى يعيق التفكير بصورة إيجابية نحو الحاضر والمستقبل على حد سواء، فكلما تمسك الفرد بالخرافات والمعتقدات اللاعقلانية كلما ازدادت الفرص لقلق المستقبل، والأفكار اللاعقلانية ترتبط بالقلق عموماً كحالة وسمة. **(Carmer & Buckland, 1994)**

- نقص قدرة الفرد على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل، وعدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع، وجهله بمعرفة الحياة فلو كان الفرد يعرف معنى الحياة لاستمتع بها خير استمتاع دون أن يضيعها في القلق والخوف والمشاعر السلبية.
- أحاديث الفرد السلبية وأفكاره الخاصة الهازمة للذات، والعزو الخارجي للفشل، فالأفراد ذوى الضبط الخارجي يكونون قلقين على مستقبلهم أكثر من الأفراد الذين يكون عزوهم داخلياً. **(Zaleski, 1996)**

ب- العوامل الانفعالية:

- الضغوط النفسية التي لا يستطيع الفرد تحملها وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعانى منها والشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق وعدم الاستقرار النفسي.
- الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعداً من صعوبات، والشعور بالضيق والتوتر والانقباض عند الاستغراق في التفكير في المستقبل، وكذلك مسئولية اتخاذ القرار باعتباره نوع من الصراع وباعتبار أن الحياة هي عبارة عن مجموعة من القرارات المتتالية والتي يكون على الفرد دائماً أن يحزم رأيه بشأنها.
- طموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته، وعجزه عن تحقيق أهدافه أو فشله عند محاولته لتغيير بعض عاداته السيئة أو الإقلاع عنها.
- استعداد الفرد الشخصي للتفاعل مع الخوف وكذلك الخبرات الشخصية المتراكمة ومذاهب واتجاهات الشخص في حياته.
- تدنى مستوى القيم الروحية والأخلاقية وضعف الإيمان وغيابه لدى البعض وسط دوامة الحياة، حيث أثبتت الدراسات أن الأفراد الأقل تديناً والأقل التزاماً بالأخلاق يظهرون قلقاً اكثر من الأفراد الأكثر تديناً، ومن هذه الدراسات: دراسة **(Zaleski, 1996)**.

ج- العوامل الأسرية:

- الشك في مقدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله؛ وفي رأى الشباب عن مشاكلهم يقولوا "لا يوجد من يهتم بمستقبلنا كشباب"، حيث يشعرون بضرورة وجود من يحاورهم ويناقشهم، بالإضافة إلى شعور الفرد بالاضطهاد داخل محيط أسرته، وفشله في اكتساب حب واحترام الآخرين، وشعوره بالنظرة السلبية من قبل المحيطين به؛ كل هذا يولد لدى الفرد الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة؛ حيث أصبح الإنسان يائس لا يشعر بالانتماء، مجرد متفرج وهارب من نفسه، يشعر بالإغتراب ممثلاً في اللانتماء واليأس والعزلة الاجتماعية وفقدان الهوية واللامعنى.

(عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٢، ٧٩-٨١)

- العلاقات الأسرية المفككة يمكن أن تكون سبباً في عدم الإحساس بالأمن والإستقرار النفسي ومن ثم قلق المستقبل.

ويؤكد هذه الفكرة كلين **Klien** حيث أشار إلى أن العلاقات الأسرية التي تسودها المشاحنات والمشاجرات والغياب المستمر لأحد الوالدين والطلاق، يكون الأبناء فيها عرضة للمشكلات السلوكية والنفسية مثل القلق وتحديداً قلق المستقبل.

(Klien, 1999)

د- العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية:

- التغيرات الاجتماعية في المجتمع حيث أن رد الفعل الوجداني للتغيرات الأخلاقية والاجتماعية وضغوط الحياة العصرية يولد مشاعر الريبة والقلق والخوف من القصور وتناقض الأدوار، وتشمل هذه التغيرات المعتقدات الأخلاقية التي أعيد استخدامها في الماضي لتوجيه القرارات والتخوف المستمر من البطالة وإيقاع العصر الحديث والتغيرات السريعة في التطور التكنولوجي.

(روبين داينز، ٢٠٠٦، ٤٤)

- وجود بعض الظواهر الاجتماعية المتباينة التي تحدث، مثل تلك التي تتعلق بأمن الفرد ومستقبله المهني والزواجي والصحي، وكذلك ضغوط الحياة، وأزمة السكن، وارتفاع الأسعار، وغياب العدالة التوزيعية، قلة فرص العمل لخريجي المعاهد والجامعات.

(٥) التأثير السلبى لذوى قلق المستقبل:

يؤثر القلق عموماً وقلق المستقبل خصوصاً على الأفراد، ومن النتائج المترتبة عليه:

- الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب والأحلام المزعجة واضطرابات النوم واضطرابات التفكير وعدم التذكر، وسوء الإدراك الاجتماعي والانطواء والشعور بالوحدة. **(إبراهيم بدر، ٢٠٠٣، ٨٢)**
- التقوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة، حيث أنهم لا يقتنعون بسهولة أن المعلومات والمعرفة المكتسبة من الواقع ممكن أن تكون مفيدة. **(Zaleski, 1994)**
- يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني استنادًا إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل.

(إبراهيم بدر، ٢٠٠٣، ١٨)

- إن الدفاع النفسي يعمل بموجب قلق المستقبل كما تعمل الدفاعات على تجنب الماضي أي أن الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل يمكن أن يكونوا محصورين في أدائهم الزمنى، ويمكن أن يتراجعوا إلى الأمان الذى يترافق مع الماضي فهذا نمط من الدفاع المستقبلي ظهر في قياسات الزمن التي انعكست من خلال توزيع الخبرات (الكثافة) والمساحات المكرسة للزمن (الاستمرارية) وإسقاط الذات إلى الإمام، وأن الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل يعتمدون على ميكانيزمات الدفاع النفسي مثل التبرير والنكوص.

(Rappaport, 1991)

- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد: الأفراد الأكثر احتكاكاً في الجماعة وتعصباً لها هم في معظم الأحوال أشدهم عجزاً عن الاستقلال، فالعلاقات الحميمة تتصف بالاتكال الشديد على رموز القوة في الجماعة وعلى عناصر السلطة المادية والنفسية.
- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة. **(Zaleski, 1996)**
- يعيش الإنسان في حالة انعدام الطمأنينة على صحته ورزقه ومكانته.

(سناء مسعود، ٢٠٠٦، ٣٥٦)

وفـى النهايـة يجمـل محمـود حسـن محتـوى التفكيـر فـي القلـق وأعـراض القلـق الناجمة عنه على النحو التالي:

- رؤية الذات عرضة للخطر والانتقاد وتبدو في الأعراض التالية: قلق، نقص ثقة بالنفس، التجنب.
- رؤيــة العــالم كتهديــد لــه وتبــدو معــه الأعـراض التاليــة: زيــادة الإعتماديــة، الأعراض التلقائية.
- رؤية المستقبل كوسيلة لممارسة القلق وتبدو معه الأعراض التالية: اضطراب النوم، فقدان المبادأة، ضعف التركيز، الحذر المفرط.

(محمود حسن، ١٩٩٩، ٩٥)

(٦) قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة:

إن حيـاة الشـباب تجابـه عوائـق بيئيـة وشخصـية كبيـرة ومتنوعـة قـد تدفعـه فـي كثير من الأحيان إلى الشعور بالاضطراب والقلق كنتيجة لأحداث الماضي المؤلمة أو إمكانـات الحاضـر المتواضـعة، ومـن ثـم يتكـون لديـه الشـعور بـالقلق تجـاه المسـتقبل، فالتناقضـات الهائلـة بين مـا هـو حسـى ومـا هـو معنـوي وبـين الأحـلام الورديـة والواقـع المريـر ذلـك يضـع الشـباب فـي منعطـف خطيـر مـن الصـراعات النفسـية وظهـور الاضطرابات الانفعالية والشخصية كالقلق المرتبط بالمهنة أو الزواج أو الأمراض أو الرزق أي كل المخاوف المتعلقة بالمستقبل.

حيث يؤكد عبدالقوى الزبيدي أن القلق من المستقبل هو من أهم المشكلات التي يعانى منها الطلاب في الجامعة، فمحاور أزمة الشباب تتمثل في مجموعة من المتغيرات والعوامل تتصل بصميم وجوده وحاجته الإنسانية الآنية كما تتصل بصورة أساسية بغموض وقتامة الصورة المستقبلية لديهم.

(عبـدالقوى الزبيـدي، ١٩٩٨، ١٨)

وفــي ذلــك هــدفت دراســة **عبــدالعزيز صــقر** (٢٠٠٣) إلــى التعـرف علــى المشكلات الحاليـة (الشخصـية، الاجتماعيـة، التعليميـة) والمستقبلية للشباب الجـامعي والوقـوف علـى أكثـر هـذه المشـكلات تـأثيراً فـي الشـباب كمـا يراهـا طـلاب الكليـات المختلفـة وأيهـا أكثـر انتشـاراً لـدى الجنسـين علـى عينـة تكونـت مـن (٢٥٦) طالبـاً وطالبـة مـن طـلاب الفرقـة الرابعـة مـن ثـلاث كليـات هـي (التربيـة، الآداب، العلـوم)، وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلـى أن طـلاب كليـة التربيـة يعـانون مـن مشـكلات مسـتقبلية

وجاء ترتيب مشكلاتهم على النحو التالي: البطالة وقلة فرص العمل والخوف والقلق من المستقبل وإرتفاع تكاليف الزواج، وظهرت هذه المشكلات لدى طلاب كليتى العلوم والآداب ولكن باختلاف الترتيب.

ويكون القلق من المستقبل عند الشباب ناتج عن غياب الأمن النفسي في مجتمع لا يتيح له فرصة الوفاء بالتزاماته فيشعر بأنه في وسط عالم عدائي ملئ بالتناقضات لكونه يقف حائلاً أمام تحقيق ذاته من خلال دور اجتماعي يعطيه الإحساس بالتفرد لأن فقدان الإنسان لذاته المتفردة يجعله لا يشعر بالأمان وينتابه القلق ويغيب المعنى من حياته. **(أبوبكر مرسى، ٢٠٠٢، ١٤٨)**

والاهتمام بدراسة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة اهتمام بالمجتمع بأسره لأنهم سيقودون المجتمع في المستقبل القريب وأن إغفال طاقاتهم أو تجاهلها يجعلها إما أن تتحول إلى طاقات منتجة ومبدعة أو تتحول إلى طاقات تدميرية تدمر ذاتها ومجتمعها في آن واحد إذا لم تجد لها مخرجاً مناسباً بعيداً عن كثير من الأمراض والاضطرابات السلوكية التي تفتك بها.

(أحمد كنعان وعبدالله المجيدل، ١٩٩٩، ٨٦)

وكذلك تنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلباً على إدراك طلاب الجامعة لفاعليتهم وقدراتهم الذاتية وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية والتكيف غير الفعال، وهذا بدوره يؤثر سلبياً على مستقبلهم العلمي والعملي، حيث أن المرحلة الجامعية هي قاعدة أساسية لتزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تمكنه عند التخرج من مواجهة الحياة العملية، ولعل الاهتمام بالبيئة التعليمية للطلاب من جميع جوانبها يسهم في تذليل كل العقبات والصعوبات التي يواجهها الطالب في حياته لذلك لابد من معرفة آثار قلق المستقبل المحتملة على الجوانب النفسية والشخصية والأكاديمية بالنسبة للطلاب وخصوصاً فيما يتعلق بتطلعاتهم المستقبلية.

وفى ذلك هدفت دراسة **انطوان رحمه** (٢٠٠٢) إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل والمشاعر نحو المستقبل، وبيان الفروق في هذه المتغيرات: الكلية (التخصص) والنوع ودخل الأسرة، واختيرت عينة تكونت من (٦٣٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الكويت، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود اتجاهات مشتركة لدى معظم أفراد العينة مثل: تفضيل متابعة الدراسة وتوقع الإفادة منها في العمل والدخل وتفضيل العمل في الوظائف

التـي تتوافق مـع التخصـص الجامعي وتحقق دخـلاً مرتفعاً ومكانـة اجتماعيـة مرموقة واتجاهات أخرى أقل شيوعاً مثل توقع البطالة والتشاؤم بالمستقبل.

- أظهرت الدراسـة تبايناً وفـق الكليـة (التخصـص) فـي بعض الاتجاهـات مثـل التمسك بالتخصـص الجـامعي وتوقـع الحصـول علـى عمـل مناسب لـه، ووفق متغير الجنس كانت الطالبات أكثر تمسكاً بمتابعة الدراسة الجامعية والعمل الحكومي بينما كان الطـلاب أكثر توقعاً للعيش مستقبلاً بمستوى أفضل من الآن والإفادة من الشـهادة الجامعيـة فـي الحصـول علـى العمل، والحيرة بشأن العمل والشـعور بغمـوض المسـتقبل والقلـق منـه، وضـرورة العمـل وفق متغيـر العلـم المناسب لـه لـدى ذوى الدخل المرتفـع بينمـا شكل ذوو الـدخل المنخفض حاجاتهم إلى وساطة للحصول على عمل.

نسـتنتج ممـا سـبق أن الشـباب يعيشـون فـي قلـق علـى حيـاتهم ومسـتقبلهم، فنظرتهم المتشائمة للمستقبل وشعورهم بالإحباط نتيجة عدم القدرة على تحقيق أهدافهم أو نتيجـة الفشل فـي تحقيق هذه الأهداف، وكذلك الإحبـاط الذى يزداد فـي شدته فـي مرحلـة الشباب نتيجـة التطلعات الزائدة والآمـال العريضـة والطموحـات التـي يتميز بهـا الشـباب، كـل ذلـك كـان لابـد أن يـؤدى إلـى التمـزق النفسـي والإحبـاط والقلـق المتعلـق بالمستقبل. **(نبيلة أبوزيد، ١٩٩٢، ٦٠)**

(٧) قلق المستقبل ونوعية الحياة:

ارتبط مفهوم المسـتقبل بشـكل ملحـوظ بمرحلـة الشـباب، كمـا ارتبطـت مرحلـة الشباب بمفهوم نوعيـة الحياة، وبين المفهومين (المستقبل والحياة) ارتباطاً بدا واضـحاً في معظم الدراسات النفسية التي تناولت مرحلة الشباب، فالمستقبل هو الحياة القادمـة، وأى توجـه تفـاؤلى أو تشـاؤمي تجـاه المسـتقبل لا شـك لـه تـأثير علـى نوعيـة الحيـاة، والحيثيات التي تؤثر على مشاعر الشباب تجاه المستقبل وتجعلـه يقلق أو يتشـاءم منـه كثيـرة ومتنوعـة، منهـا مـا يـرتبط بمسـتقبل دراسـته الجامعيـة وحصـوله علـى التخصـص المناسـب وبلـوغ التقـدير المـأمول، ومنهـا مـا يـرتبط بوظيفتـه بعـد تخرجـه أو قلقـه تجـاه الارتباط والزواج وتكوين أسرة ، مما يؤدى إلى عدم تفاؤله تجاه المستقبل.

ويعد القلـق مـن المسـتقبل أحد الظـواهر المهمـة التـي تميز عالمنـا المعاصـر والتـي يعـاني منهـا الجميـع بـلا اسـتثناء وعلـى الأخـص الشـباب حيـث يعـانى الشـباب خوفـاً مـن الغـد المجهـول فـي عـالم يمتلـئ بالصـراعات والأزمـات والإحباطـات ويخلـو من المعنى والهدف من الحياة.

ومن خلال رصد الباحثة لدراسات عربية أو أجنبية وجدت أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية محتملة بين قلق المستقبل ونوعية الحياة مثل: دراسة سابنجتون وآخرون (**Sappington, et al., 1990**)، ودراسة جانسون زالاسكى (**Zaleski & Janson, 2000**)، ودراسة ويمان وفوربس **(Wyman & Forbes, 2001)**، ودراسة هاند وفيليب (**Hand, M. & Philip, 2003)**، ودراسة فيرا وآخرون (**Vera Elizabeth , M., et al., 2004**).

نستنتج مما سبق أن المشكلة تبرز واضحة من خلال شكوى طلاب الجامعة المستمرة من غموض المستقبل بالنسبة لهم نتيجة العيش في عالم متغير تحت ظروف متعددة بالإضافة إلى الحياة المعقدة التي يعيشونها، ويلهثون وراء أهداف غامضة، تلك الأهداف التي لا يجنون من ورائها إلا عدم الطمأنينة وعدم الأمن النفسي.

(٨) المداخل الإرشادية لخفض قلق المستقبل:

إن قلق المستقبل نتيجة حتمية للإحباطات والضغوط التي يواجهها الشباب في الحياة، وأنه من الطبيعي أن يشعر الطلاب بالقلق ولكن إذا وصل التفكير في قلق المستقبل إلى حالة يشعر فيها الطلاب بالعجز عن مواجهة ضغوط الدراسة والحياة، فإن هذا القلق سوف يؤثر على صحتهم النفسية وعلى إنجازهم الأكاديمي وعلى مختلف نواحي الحياة الأخرى ويصبح معوقاً لهم، وكلما أصبح الطالب واعياً بتطور مشاعر القلق أو الضغط النفسي عنده في فترة مبكرة كان من الأسهل التعامل معها بفعالية، وأن التفكير بعقلانية وبطريقة إيجابية في الحياة ضروري لزيادة احترام الفرد لذاته ولمساعدته في الحفاظ على معدل التقدم والنجاح، فالنجاح يعمل كمعزز للطموح ويؤثر في رضا الفرد عن ذاته وثقته بنفسه، ويعد دافعاً قوياً في مسيرته العلمية، وإن نظرة الفرد للمستقبل نظرة سوداوية قد تجعل له المستقبل مظلماً، بينما نظرته للمستقبل بأنه مشرق قد تمنح فرصة للنجاح، لذلك كان لابد من التصدي لاضطراب قلق المستقبل بوجه عام.

وفى ذلك هدفت دراسة **محمد معوض** (١٩٩٦) إلى كشف أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة المنيا، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات وهى مجموعة العلاج المعرفي (١٠) طلاب و(١٠) طالبات، ومجموعة العلاج النفسي الديني (١٠)

طلاب و(١٠) طالبات، والمجموعة الضابطة (١٠) طلاب و(١٠) طالبات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامجين في تخفيف مستوى قلق المستقبل لدى الذكور والإناث، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجابتهم للبرنامجين العلاجيين.

نستنتج مما سبق أن المداخل الإرشادية تعد من أحدث التدخلات الإرشادية المستخدمة في علاج الاضطرابات النفسية بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص لدى طلاب الجامعة، ومن هنا ظهرت أهمية استخدام أساليب وفنيات إرشادية تتعامل مع مشاعر وأفكار وسلوك طلاب الجامعة لخفض قلق المستقبل لديهم بحيث تساهم في تقديم الدعم النفسي لهم.

ثالثاً: نوعية الحياة
Quality of Life

تعد نوعية الحياة من المفاهيم النفسية التي بدأت تستحوذ على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، حيث ترتبط لدى الإنسان قيمة حياته ورضاه عن ذاته وتقديره لها بالنوعية التي تنطوي عليها تلك الحياة والدور الذى يرى الفرد أنه أهل لأدائه في الحياة، وبذلك تعد نوعية الحياة مؤشراً هاماً من المؤشرات الأساسية للتكيف والصحة النفسية السليمة؛ وعلى العكس نجد أن عدم اهتمام الفرد بنوعية حياته وإهماله لها تعتبر واحدة من المشكلات المهمة في حياة الفرد، حيث تعتبر هذه المشكلة بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعانيها ويشكو منها هذا الفرد، فكثيراً ما يترتب على إهمال الفرد لحياته وعدم الرضا عن نوعيتها مشكلات عدة، وكثيراً ما يدعم هذا الشعور مشكلات أخرى كانت قائمة قبل شعوره بعدم الرضا.

(١) مفهوم نوعية الحياة Quality of Life:

وتعتبر منظمة اليونسكو نوعية الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذى يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فنوعية الحياة لها ظروف موضوعية، ومكونات ذاتية، ولقد ارتبط هذا المفهوم منذ البداية بسعي المجتمعات الصناعية نحو التنمية والارتقاء بمتطلبات الأفراد عن طريق تحقيق الوفرة الاقتصادية لمواجهة تطلعات وطموحات الأفراد.

(عادل الأشول، ٢٠٠٥، ٨٧)

كما تعرف منظمة الصحة العالمية نوعية الحياة بأنها "القدرة على فهم الوظيفة الحياتية ومن ثم تصبح أسلوباً يفضله الفرد في حياته وذلك وفقاً لثقافة البيئة المحيطة والقيم التي تحكم حياة الفرد وعلاقتها بكل من أهداف الفرد وتوقعاته وأحكامه وكل ما يتعلق به". **(World Health Organization, 1996)**

ويقصد بنوعية الحياة أيضاً غياب كل من الفقر، سوء التغذية، العزلة، الإهمال، وغياب الافتقار إلى خدمات الرعاية الصحية.

(Hunter , J. & Arbona, 1995)

ويمكن تعريفها بأنها درجة الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته والاهتمام بالخبرات الشخصية ويتوقف ذلك على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وأخرى خارجية مثل الاتصال الاجتماعي والأنشطة ومدى إنجاز الفرد للمواقف الاجتماعية في حدود قدرته البدنية. **(Forgari & Zoppi, 2004)**

كما يمكن تعريف نوعية الحياة بأنها "حالة الرضا العامة التي يعايشها الفرد نتيجة تقييمه لجانبين أساسين، الأول هو تقييمه لما يحققه له مستواه الاجتماعي/الاقتصادي من إشباع لحاجاته الأساسية؛ أما الجانب الثانى فهو تقييم مناخ التفاعل الاجتماعي داخل سياقات الحياة الاجتماعية، في ضوء ما توفره له عناصر هذه السياقات الاجتماعية من مناخ إيجابي داعم للانفتاح الفكري، ومشجع على الإنجاز، بالشكل الذى يمكنه من تنمية قدراته وإمكاناته، ويساعده على تحقيق أهدافه الخاصة". **(سلوى إبراهيم، ٢٠٠٦، ٣٢٢)**

وعرفت أيضاً بأنها "شعور الفرد بالهناء الشخصي في مجالات حياتية تعد هامة بالنسبة له في سياق الثقافة، ومنظومة القيم التي ينتمى إليها عند مستوى يتسق مع أهدافه واهتماماته وتوقعاته". **(السيد منصور، ٢٠٠٧، ١٧)**

كما يرى أحمد إسماعيل أن نوعية الحياة تعنى أن يعيش الفرد حياة يتمتع فيها بمقومات الصحة النفسية، والصحة البدنية، والانتماء الاجتماعي، ويشعر بالاسترخاء والتمتع بوقت فراغه قادراً على الحصول على المعلومات التي يحتاجها بسهولة، متمتعاً بحريته وحقوقه المدنية والسياسية، قادر على أداء مهام الحياة اليومية العادية، وتتوفر له عناصر البيئة (الطبيعة)، وعناصر البيئة غير الطبيعية (التي يصنعها الإنسان) الجيدة. **(أحمد إسماعيل، ٢٠١٠، ٣)**

وتضيف ناهد الدليمى وآخرون إلى أن نوعية الحياة هي "تعبير عن مدى إدراك الفرد وتقييمه للجوانب المادية وأهميتها في حياته في ظل الظروف التي يعيشها، حيث تتضح في مستويات السعادة والشقاء التي قد تؤثر بشكل كبير في طريقة تعامل الفرد في حياته اليومية".

(ناهد الدليمي وآخرون، ٢٠١٢، ١١٢٨)

نستنتج مما سبق أن نوعية الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبى يختلف من شخص لآخر من الناحية النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات نوعية الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التحكم، والممارسات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في حياتهم.

(٢) نوعية الحياة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

مصطلح نوعية الحياة من المصطلحات الجوهرية متعددة الأبعاد فيما يعرف بعلم النفس الإيجابي، وفى علوم عدة ارتبط هذا المفهوم وتداخل مع مفاهيم أخرى عديدة مثل السعادة، والرضا عن الحياة، والهناء، والحرية، وحقوق الإنسان؛ وقد يبدو هذا المفهوم واضح وسهل، ولكنه غير ذلك في الحقيقة، لأنه ليس هناك اتفاق حول تعريف المصطلح ولا اتفاق على مكوناته ومؤشراته، فنوعية الحياة تنشأ من مجموعة من الظروف والعوامل الحياتية المتعددة التي تعمل معاً بطريقة معقدة، كما قد تكون نوعية الحياة جيدة للبعض وغير ذلك للبعض الآخر؛ لذا توجب تحديد معانى هذه المصطلحات والفرق بينها وبين نوعية الحياة، وهو ما سوف نتناوله بشيء من الإيجاز فيما يلي:

أ- نوعية الحياة وجودة الحياة:

فيما يخص البحوث العربية فمن الملاحظ أن معظم الباحثين كما هو موضح في الدراسات السابقة يستخدم مصطلح "جودة الحياة"، في حين يستخدم البعض الآخر مصطلح "نوعية الحياة"، والرأي لدى الباحثة أن كلمة "نوعية" أدق وأشمل في إشارتها إلى "مستوى" الحياة بوجه عام، من دون أن تحمل معنى قيمياً **Evaluation** مثل كلمة "جودة"؛ إذ تعنى كلمة "نوعية" كلا من المستوى المرتفع والمنخفض مادى أو معنوي، في حين أن "الجودة" تشير فقط إلى الجانب الإيجابي المرتفع، ومن ثم فسوف نستخدم مصطلح "نوعية الحياة".

ويرى العديد من العلماء أن التركيز فقط على المؤشرات الموضوعية عند تعريف جودة الحياة يعد قاصراً في النظرة الكلية لهذا المفهوم **(Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999)**. كما أن العنصر الأساسي في كلمة جودة **Best** يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، كما يؤكد على أهمية دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة **(Roberson, 1999)**.

والنظرية التكاملية لنوعية الحياة ترى أن جودة الحياة تعنى حياة جيدة، والحياة الجيدة هي نفسها العيش في حياة ذات نوعية عالية، وهذه النظرية شاملة ومتعددة الجوانب، وتتضمن نظريات واقعية هي: الرفاهية، الرضا بالحياة، السعادة، معنى الحياة، نظام المعلومات البيولوجية (الاتزان)، إدراك قوة الحياة، إشباع الحاجات وأيضاً العوامل الموضوعية. **(Ventegodt, et al., 2003)**

ب- نوعية الحياة ومعنى الحياة:

إن الإيمان بمعنى الحياة يمد الإنسان بالقدرة على العطاء والتسامي على الذات ، فيمتد بذلك التأثير ليعم الإنسانية كلها، وإن كنا نستطيع –على نحو مباشر– إدراك القيمة التي تنطوي عليها الحياة عندما يسعى الإنسان فيها ليحقق معنى وقيمة يعتبرها أغلى من حياته ذاتها.

وعندما يكتشف الإنسان معنى لحياته فإنه يصبح مستعداً لتحمل المعاناة، ولتقديم التضحيات حتى بحياته نفسها من أجل الحفاظ على هذا المعنى.

(عبدالرحمن سليمان، إيمان فوزى، ١٩٩٩، ١٠٤٠)

وترى الباحثة أن معنى الحياة يعد أحد أبعاد نوعية الحياة، لأن هذا المعنى وتلك القيمة التي يجدها الفرد لحياته تؤثر على نوعية هذه الحياة فتجعله أكثر قدرة على تحملها بكل ما تحمله من معاناة، فيرى أنها تستحق أن تعاش ؛ كما أن نوعية الحياة تحتفظ دائماً بالمعنى سواء آمن الفرد بوجوده على نحو مسبق ووجه جهوده لاكتشاف المعنى الخاص به، أو اعتبر أن معنى الحياة هو نتاج لجهوده وكرس حياته لصناعة هذا المعنى؛ وفى النهاية فإن نوعية الحياة ترتفع كلما تمسك الإنسان بهذا المعنى الخاص الذى أصبح يهيئ له أقوى الدوافع للحياة على مستوى إنساني إيجابي وفعال.

ج- نوعية الحياة والرضا عن الحياة:

يقصد بالرضا عن الحياة "تقدير عام لنوعية حياة الشخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه، أو قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه والتي

تؤثر على سعادته، وأن الحكم على مستوى الرضا عن الحياة يعتمد على مقارنة الفرد لظروفه بالمستوى المثالي الذى يفترضه لحياته .

(مجدى الدسوقي، ١٩٩٩، ١٥)

ويعد الرضا عن الحياة سمة نفسية تتكون لدى الفرد من خلال تقييمه لنوعية الحياة التي يعيشها في ضوء ما لديه من مشاعر وأحاسيس واتجاهات، وإدراك الفرد برغبته في الحياة بكل ما فيها وقناعته بما لديه وإقباله على الحياة بحب وتفاؤل وحماس، وقدرته على التعامل مع البيئة المحيطة به، وما يشعر به من حماية وتلبية لحاجاته بصورة مرضية له، وقناعته بما يقدم إليه والإحساس بالتقدير والاعتراف، كما يرى أن الحياة لها معنى وقيمة عنده بالإضافة إلى تمتعه بحالة نفسية جيدة.

يتضح مما سبق أن هناك تداخل بين المفاهيم السابقة (نوعية الحياة، جودة الحياة، معنى الحياة، الرضا عن الحياة)، بينما نجد أن مفهوم نوعية الحياة أعم وأشمل ويضم كافة المفاهيم السابقة.

(٣) أبعاد نوعية الحياة:

إن أبعاد نوعية الحياة متعددة ومتداخلة بطبيعتها وأن أي مكون من مكونات هذه النوعية يتضمن كفاءة الأداء الجسمي والمعرفي، كما يضمن فعالية الأنشطة والصحة البدنية والانفعالية.

(Stewart & Ring, 1991)

بينما يرى هيليدرلى **Hilderley** أن هناك أربع أبعاد أخرى لنوعية الحياة هي: البدني، النفسي، الاجتماعي، والروحي؛ فالبدني يشمل الراحة والصحة، أما النفسي فيشتمل على تلبية احتياجات الفرد والتمتع بأنشطة وقت الفراغ، وإدراك الهدف من الحياة، ويشتمل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، أما الروحي فهو اهم التوجهات الأربعة لأن مفهوم الروحية مرتبط بالإيمان والتدين، فالدين يعتبر أساس البعد الروحي لجودة الحياة.

(Hilderley, 2001)

ويرى بيدرسن وآخرون **(Pedersen, et al., 2006)** أن هناك ثلاثة أبعاد لنوعية الحياة كل منها يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)

أبعاد نوعية الحياة

المجال	الأبعاد الفرعية	الأمثلة
الكينونة (الوجود) **Being**	الوجود البدني **Physical Being**	١- القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية . ٢- أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة .
	الوجود النفسي **Psychological Being**	١- التحرر من القلق والضغوط . ٢- الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح/ عدم ارتياح) .
	الوجود الروحي **Spiritual Being**	١- وجود أمل في المستقبل . ٢- أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ .
الانتماء **Belonging**	الانتماء المكاني (البدني) **Physical Belonging**	١- المنزل أو الأنشطة التي أعيش فيها ٢- نطاق الجيرة التي تحتوى الفرد .
	الانتماء الاجتماعي **Social Belonging**	١- القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش فيها. ٢- وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية قوية) .
	الانتماء المجتمعي **Community Belonging**	١- توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية). ٢- الأمان المالي .
الصيرورة **Becoming**	الصيرورة العملية **Practical Becoming**	١- القيام بأشياء حول منزلي . ٢- العمل في وظيفة أو الذهاب إلى المدرسة .
	الصيرورة الترفيهية **Leisure Becoming**	١- الأنشطة الترفيهية الخارجية (التنزه، التريض). ٢- الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (وسائل الإعلام والترفيه) .

وقدد حدد السيد منصور ستة أبعاد لجودة الحياة تشير إلى شعور الفرد بالهناء الشخصي في مجالات حياتية تعد هامة بالنسبة له في سياق الثقافة، ومنظومة القيم التي ينتمى إليها عند مستوى يتسق مع أهدافه واهتماماته وتوقعاته، وهذه الأبعاد تقيم شعور الفرد بإقامة علاقات بناءة مع أسرته تتمثل في إحساسه بالأمن والطمأنينة، وبالحب، وفى إتاحة الفرصة للمناقشة الهادفة، وفى تشجيعه المستمر (علاقات إيجابية مع الأسرة)، واستمتاع الفرد بحياته في ضوء قدرته على التحديد الدقيق لأهدافه وإنجازه لها، والتخطيط الجيد لمستقبله في ضوء هذه الأهداف (الدقة والاستمتاع بالحياة)، وشعور الفرد براحة البال، وإقباله على الحياة بحماس باعتبارها ذات معنى وقيمة له (الرضا عن الحياة)، وشعور الفرد بالسعادة في علاقاته مع زملائه وأصدقائه وجيرانه (علاقات إيجابية مع الآخرين)، وشعور الفرد بالسعادة والرضا في علاقاته مع أساتذته، وفى تواجده بالكلية وبما وصل إليه في التعليم (الرضا الأكاديمي)، وقدرة الفرد على أداء معظم الأشياء في حياته، وإيجاد حلول لها، وقدرة مرتفعة على مواجهة الفشل (فعالية الأداء).

(السيد منصور، ٢٠٠٧، ٢٩-٣٠)

ومما سبق تستنتج الباحثة أن نوعية الحياة تضم مجموع تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة ورضاه عن حياته، وعن علاقاته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته.

(٤) النماذج النظرية المفسرة لنوعية الحياة:

لقد تعددت النماذج النظرية المفسرة لنوعية الحياة نظراً لتعدد الاتجاهات التي فسرت مفهوم نوعية الحياة وأبعادها، ومن أهم هذه النماذج: النموذج الاقتصادي، والنموذج النفسي.

أ- النموذج الاقتصادي:

تعتمد النظرية الاقتصادية التقليدية بشكل أساسي عند تعريفها لنوعية الحياة على الأرقام وذلك من خلال رصد بعض المفاهيم الاقتصادية والكمية مثل الإنتاج، والتوزيع، والسلع والخدمات، والأداء، والتنفيذ، ولكن سرعان ما تنبه علماء

الاقتصاد إلى ارتباط هذه المفاهيم بالتفاعل الاجتماعي الذى يتحكم في هذه العوامل الاقتصادية وتتحكم هي بدورها فيه؛ وفى مجال علم النفس الصناعي بدأ الاهتمام متزايداً بنوعية الحياة وذلك من خلال تصميم بيئات عاملة بحيث يكون الأفراد منتجين ولديهم نوعية حياة جيدة، كما يدخل ضمن هذا المنظور التأثير الاقتصادي المباشر وغير المباشر للمرض وعلاجه وتأثيره على نوعية الحياة، وقد ازداد التركيز على مفهوم نوعية الحياة في نصف القرن الماضي، مع الإقرار بأن صحة الأفراد ينبغي الحكم عليها بشيء أكبر من مجرد العوامل الاقتصادية الكبرى، ففي عام ١٩٧٠ قامت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بتشجيع الدول الأعضاء على تطوير وإصدار تقارير حول مقاييس وإجراءات الهناء والشعور بالتنعم للفرد.

(Corsini, 1994; Kazdin, 2000; Corsini, 2001; Tonem & Feng, 2001)

ب- النموذج النفسي:

تعددت النظريات الخاصة بنوعية الحياة التي حاولت تفسيرها من الجانب النفسى، ويمكن إجمال هذه النظريات فيما يلي:

- **نظرية المواقف:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يرضى عن نوعية حياته عندما يعيش في ظروف طيبة ، يشعر فيها بالأمن والنجاح في تحقيق ما يريد من أهداف.

- **نظرية الخبرات السارة:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يرضى عن نوعية حياته عندما تكون خبراته فيها سارة وممتعة، وليست الظروف أو المواقف الطيبة هي مصدر الرضا عن نوعية هذه الحياة وإنما ما يدركه الإنسان من خبرات سارة في هذه الظروف، والإدراك مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر وفق ما يدركه منها في الموقف من خبرات ممتعة أو غير ممتعة.

- **نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يرضى عن نوعية الحياة عندما يحقق طموحاته، أو عندما تكون إنجازاته وأعماله قريبة من طموحاته، ويدعو أصحاب هذه النظرية إلى تحقيق التوازن بين الطموحات والإمكانات، فيضع الإنسان لنفسه طموحات يقدر على تحقيقها حتى يشعر بالنجاح والتوفيق، ويشعر بالكفاءة والجدارة، فيرضى عن نفسه وعن نوعية حياته ويسعد بها.

• نظرية المقارنة مع الآخرين:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يرضى عن نوعية حياته عندما يقارن نفسه بالآخرين، ويجد أن ما حققه من إنجازات أو أعمال أفضل مما حققه الآخرون، فالتفوق على الآخرين من أهم مصادر الرضا عن نوعية الحياة.

• النظرية التكاملية:

مع اختلاف النظريات الأربع السابقة في تفسير نوعية الحياة فإن المتأمل في أفكارها يجدها متكاملة وليست متعارضة أو متناقضة، لأن عوامل الرضا عن نوعية الحياة كثيرة ومتنوعة، وتختلف من شخص إلى آخر، وتختلف في الشخص الواحد من وقت إلى آخر، فبعض الناس يرضون عن نوعية الحياة عندما تكون ظروف الحياة طيبة، وتسير وفق ما يريدون، وغيرهم يرضون عن نوعيتها عندما يدركون الخبرات السارة، وآخرون يرضون عن نوعيتها عندما يحققون طموحاتهم وينجزون أهدافهم، وفريق رابع يرضون بنوعية الحياة عندما يقارنون إنجازاتهم بإنجازات الآخرين ويدركون تفوقهم على غيرهم.

وتخرج هذه النظريات ببعض عوامل الرضا عن نوعية الحياة وهى كالآتي:

- أن يعيش الإنسان في ظروف طيبة تشعره بالأمن والطمأنينة.
- أن يدرك الخبرات السارة التي تمتعه وتسره.
- أن يحقق أهدافه في الحياة ويتغلب على الصعوبات التي تواجهه.
- أن تكون طموحاته في مستوى قدراته وإمكاناته حتى لا يتعرض للإحباط كثيراً.
- أن ينجح ويتفوق في عمله أو دراسته حتى يشعر بالكفاءة والجدارة وتقدير الذات. **(كمال مرسى، ٢٠٠٠، ٤٧-٤٨)**

(٥) نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة:

يواجه الطالب الجامعي العديد من التحديات التي تتمثل في: التحدى الأول هو التكيف الاجتماعي، حيث يفترض فيه وجود نقص المهارات مثل البحث في المكتبة، ومهارات الاستماع في المحاضرات وغيرها؛ والتحدي الثاني هو التكيف العاطفي، فوجود الجنسين معاً في محيط واحد يؤدى إلى ضغوط عاطفية بشكل أو بآخر؛ أما التحدي الثالث هو ماذا بعد التخرج؟ كل تلك التحديات تبعث على الإحساس بالتوتر والقلق المرتبط بالمستقبل المجهول كما تؤثر هذه التحديات على نوعية حياة الطالب الجامعي. **(إسماعيل بدر، ١٩٩٢، ٨)**

ورغم اختلاف آراء الباحثين السابقة حول مستوى نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة، إلا أنه يمكن إرجاع ذلك الاختلاف إلى اختلاف البيئات التي أجرى فيها الباحثون دراستهم لأن مفهوم نوعية الحياة له مكونات متغيرة تختلف حسب المؤثرات البيئية، كما أن نوعية الحياة تختلف من شخص إلى آخر، وكذلك تختلف في نفس الشخص من وقت إلى آخر، وبالتالي تختلف من بيئة إلى أخرى، وبالتالي فإن القياس الجيد لنوعية الحياة لدى طلاب الجامعة يتوقف على الوصف الدقيق للحياة الجيدة.

وفى ذلك قدم **سامى هاشم (٢٠٠١)** دراسة هدفت إلى قياس نوعية الحياة وجودتها لدى عينة من طلاب الجامعة والمعوقين والمسنين بمصر، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين نوعية الحياة ووظائف الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة قناة السويس مقسمة إلى (٢٨) من الذكور و (٣٩) من الإناث يتراوح أعمارهم ما بين (٢٠ – ٢١) سنة، وكذلك مجموعة من المعوقين جسمياً بدرجة بسيطة أو متوسطة تتراوح أعمارهم ما بين (٢٥ – ٤٠) سنة وعددهم (٦٢)، ومجموعة من المسنين من غير المرضى بأمراض مزمنة تتراوح أعمارهم ما بين (٦٠ – ٦٨) سنة مقسمين إلى (٢٤) من الذكور و (٣٨) من الإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج كان من بينها:

- وجود ارتباط دال إحصائياً بين نوعية الحياة والتكيف الأسرى.
- أن التماسك الأسرى والذى يعنى ارتباطاً قوياً بين أفراد الأسرة، وتقديم العون لبعضهم البعض، والتعاطف والدعم الانفعالي، ومواجهة المشكلات كوحدة أسرية واحدة، هو الأكثر أهمية في التنبؤ بنوعية الحياة وجودتها والإحساس بالرفاهية والسعادة لدى جميع أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة والمعوقين وكبار السن.

نستنتج مما سبق أن انخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة قد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها انخفاض التماسك الأسرى وانخفاض التعاطف والدعم الانفعالي، وبالعكس فالارتباط الوثيق بين أفراد أسرة الطالب الجامعي، وتقديم العون لبعضهم البعض ومواجهة المشكلات كوحدة أسرية واحدة يعمل على ارتفاع نوعية الحياة.

(٦) أسباب انخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة:

توجد العديد من الأسباب التي تعوق نوعية الحياة الجيدة، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى:

أ- أسباب أسرية:

الأسرة بالنسبة للفرد هي مفتاح الحياة؛ كما تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تكوين مفهوم إيجابي عن نوعية الحياة لدى الطالب من خلال الممارسات الوالدية داخل الأسرة، فكلما كانت هذه الممارسات إيجابية سوية أدت إلى تكوين مفهوم إيجابي لدى الطالب عن نوعية حياته، وهذا المفهوم الإيجابي ينعكس بدوره على توافق الفرد ذاتياً، بالإضافة إلى المساندة الوالدية للطالب وكذلك إدراكه بأنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها الحب والود والتفاهم والثقة والشعور بالسعادة وحرصه على التواجد في المنزل الذى يتوافق فيه الجو الأسرى والتفاعل الاجتماعي بين أفراده؛ كل ذلك من شأنه أن يؤثر على نوعية الحياة لدى الطالب.

ب- أسباب شخصية:

- قلة الوازع الديني:

نقص تمسك الطالب الجامعي بعقيدته و قلة التزامه بتعاليم دينه ونقص شعوره بالسعادة والطمأنينة أثناء تأديته للشعائر الدينية والسعي إلى فعل الخيرات؛ كل ذك من شأنه أن يؤثر سلباً على نوعية الحياة لديه.

حيث أجرى تشامبلر **(Chumbler, 1996)** دراسة على عينة قوامها (٦٨) طالباً جامعياً و (٩٥) رجل دين، وكشفت نتائجها عن أن الملتزمين بالمعتقدات الدينية مرتفعون في الرضا عن نوعية الحياة، كما أن الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية، والزواج، وارتفاع المستوى الاجتماعي الذى ينتمى إليه الفرد يؤدى إلى زيادة الرضا عن نوعية الحياة.

- فقدان الشعور بمعنى الحياة:

فقد يستطيع الطالب الجامعي تحمل تأجيل الإشباع أو الحرمان النفسي أو الاجتماعي والاقتصادي، ولكنه لا يستطيع أن يتحمل خلو الحياة من الهدف والمعنى، وعندما يكتشف الطالب معنى حياته فإنه يصبح مستعداً لتحمل المعاناة ولتقديم التضحيات حتى بحياته نفسها من أجل الحفاظ على هذا المعنى، وعلى العكس من ذلك عندما تفقد الحياة معناها فقد يضطر الطالب للانتحار، فيقدم على

الانتحار حتى لو بدت كل احتياجاته الأخرى مشبعة؛ وقد لاحظ فرانكل أن نسب الانتحار كانت مرتفعة بين طلاب بعض الجامعات الأمريكية، وأن الذين أقدموا على الانتحار –في معظمهم– كانوا من الطلاب الذين ينتمون إلى أسر ميسورة وعلاقاتهم الاجتماعية طيبة وحتى مستوى تحصيلهم وأدائهم الأكاديمي كان جيداً إلى حد كبير؛ أي أن الظروف المحيطة بهم تبدو جيدة ولا توحي بأن هؤلاء الطلاب قد يصل بهم اليأس والإحباط إلى حد يدفعهم للتخلص من حياتهم، واتضح أن نسبة كبيرة من الناجين من محاولات الانتحار قرروا فيما بعد أنهم فعلوا ما فعلوا لأن الحياة لم تكن تحمل لهم أي معنى، وهى بذلك لم تكن حياة تستحق أن تعاش . **(Frankl, 1978)**

• <u>انخفاض تقدير الذات وعدم القدرة على التكيف:</u>

إن انخفاض تقدير الذات وعدم قدرة الفرد على التكيف يعتبر أحد الأسباب المؤدية لانخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة؛ حيث هدفت دراسة **سميدما وآخرون (Smedema, et al., 2010)** إلى قياس علاقة التكيف وتقدير الذات بنوعية الحياة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية دالة إيجابياً بين تقدير الذات ونوعية الحياة إذ أن تقدير الذات يعد مؤشراً على نوعية الحياة الذاتية.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف مع المحيط الاجتماعي وبين نوعية الحياة، حيث عن الأشخاص الذين لديهم روح الدعابة وهدف في الحياة أكثر إقبالاً على الحياة وبالتالي لديهم حالة من الرضا عن نوعية حياتهم.

• <u>نقص الثقة بالنفس وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي:</u>

يعد نقص الثقة بالنفس وعدم التوازن الوجداني أحد الأسباب المؤدية لانخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، حيث تعد الثقة بالنفس أحد أبعاد فاعلية الذات، بالإضافة إلى أن سهولة استثارة الفرد انفعالياً وعدم اتزانه وجدانياً من شأنها أن تخفض نوعية حياته نتيجة انخفاض قدرة الفرد على الاحتفاظ بهدوئه في المواقف الصعبة وبالتالي صعوبة التعامل معها، كما أن عدم رضا الطالب الجامعي عن تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين وعدم استمتاعه بالوقت الذى يقضيه معهم وعدم رضاه عن أصدقائه الذى من المفترض أنهم مصدر الثقة والحب والانسجام والمساندة والسعادة ؛ كل ذلك من شأنه أن يؤثر سلبياً على نوعية حياته.

(٧) المداخل الإرشادية لتحسين نوعية الحياة:

إن السعي لتحسين نوعية الحياة ليس أمر سهل بل أن الإنسان في صراعه مع الحياة وما قد يجده فيها من متناقضات يتولد في داخله فجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، ولهذا يحاول أن يعلو فوق ذاته ويتجاوز ألامه، وهذه القدرة الفريدة على تحمل الألم تنقى الإنسان وتصقل كينونته.

وجدير بالذكر أن الأشخاص الذين لديهم مستوى منخفض في نوعية حياتهم ويعجزون عن إحراز هدف في الحياة يشعرون بدرجة مرتفعة من القلق والاكتئاب، والتفكير في الانتحار وإدمان المخدرات، كما أنهم أكثر حاجة للعلاج النفسي، وعلى النقيض من ذلك فإن الأشخاص الذين لديهم مستوى مرتفع في نوعية حياتهم ويمكنهم إحراز أهداف ذات معنى في الحياة يشعرون بالاستمتاع بالعمل، والرضا عن نوعية الحياة **(King & Napa, 1998)**، والسعادة **(Debats Vander & Lubbe Wezemann, 1993)**، كما أكد بعض علماء الإرشاد النفسي على أن نوعية الحياة ترتبط إيجابياً بالشخصية السوية، والصحة النفسية وأن نوعية الحياة من أهم المتغيرات المرتبطة بالسعادة والنمو الشخصي **(Harris & Thoresen, 2003)**؛ ومن هنا تظهر أهمية تحسين نوعية الحياة لدى الأشخاص ذوى الحاجة لذلك ألا وهم طلاب الجامعة.

ويؤكد هونت ومارشال **(Hunt & Marshall, 1995)** على أن استخدام الأساليب الإرشادية القائمة على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد يؤدى إلى تحسين مستوى نوعية حياتهم، ومنها المشاركة في الحديث ومواصلته، واستخدام النبرة المناسبة للصوت، والتساؤل بهدف التوضيح، والمطالبة بالحقوق في صورة مهذبة، والتفاوض بلطف والمرح، والثناء على سلوكيات الآخرين وتشجيعهم، والعناية بالمهام واستكمالها، ومتابعة التعليمات والتوجيهات، والعناية بالملبس، وبذل الجهد.

نستنتج مما سبق أن استخدام الأساليب الإرشادية من شأنها أن تزيد مستوى رضا الفرد عن نوعية حياته، حيث تنمية قدرته على التعامل الصحيح مع المشكلات والقدرة على إيجاد الحلول البديلة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفاوض لديه وبذل الجهد وكذلك تنمية مهاراته الاجتماعية؛ كل ذلك من شأنه أن يخفف من الضغوط الملقاة على عاتق الفرد، وبالتالي تحسين نوعية حياته.

رابعاً: الإرشاد المعرفي السلوكي
Cognitive-behavioral counseling

يمثل الإرشاد المعرفي السلوكي الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضج والتيار الإرشادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي ليكون النظام المتناسق الذى يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج، كذلك فالإرشاد المعرفي السلوكي هو مدخل يتم من خلاله تحديد وتقييم ومتابعة السلوك ويركز على تطور وتكيف السلوك أيضاً، ويستخدم في تعديل كل الأشخاص، ويشمل ذلك الأطفال والمراهقين والشباب والكبار ، وفى أماكن مختلفة في المنزل والمدرسة والجامعة والعمل.

(١) مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاهاً حديثاً نسبياً يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يضمه من فنيات، ويعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي؛ كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للعميل عن كل ما يعتقد فيه من أفكار مشوهة واعتقادات لاعقلانية مختلة وظيفية تعد هي المسئولة في المقام الأول عن تلك الاضطرابات التي يعاني منها العميل وما يترتب عليها من ضيق وكرب. **(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ١٧)**

كما يعرف ستون وجارلاند **Ston & Garland** الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أسلوب للإرشاد النفسي يقوم على تغيير المدركات المرضية التي تحمل أفكار الإحباط الذاتي وسوء التكيف من خلال تزويد العميل بالمهارات العملية التي تجعله أكثر إنتاجاً وأكثر رضاً، ويعتبر ذا فاعلية كبيرة مع حالات القلق والاكتئاب.
(Ston & Garland, 2008)

وقد عرف صبحى الكفوري الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد صور الإرشاد النفسي يقوم على تغيير وتعديل التشوهات والأبنية المعرفية المختلة وظيفياً وتحريفات التفكير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية مثل الضبط الذاتي، التدريب على حل المشكلات، المناقشة، المحاضرة، إعادة البناء المعرفي، جدول الأنشطة والأعمال، التدريب على الاسترخاء، ممارسة الأنشطة السارة، والواجبات المنزلية.
(صبحى الكفورى، ٢٠٠٩، ١٧٨)

وبذلك يركز المنحى المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي على دور الأفكار والمعتقدات والمعلومات والتصورات والإدراكات والتفسيرات في انفعالاتنا، وسلوكنا، فالمعارف والأفكار المتعلقة بالذات والآخرين والعالم توجه الانفعالات والسلوك، وبالتالي فإن الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق تعزى في جوهرها إلى أفكار خاطئة أو معارف مشوهة أو إدراكات محرفة وغير صحيحة عن الذات والآخرين والعالم والمستقبل؛ ويبرز هذا المنحى توجهان نظريان أساسيان هما: الإرشاد/العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ ألبرت أليس والعلاج المعرفي لـ آرون بيك. **(محمد عيد، ٢٠٠٦، ٦٣)**

كما يرى أليس **Ellis** أن الإرشاد المعرفي السلوكي أحد أساليب الإرشاد النفسي الحديث الذى وضعه وأسسه ميتشنبوم **Meichenbaum** ويفترض أن أنماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب ويهدف إلى تعديل المعتقدات اللاعقلانية وغير الواقعية والهازمة للذات وتعليم أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الاقناعية. **(Ellis, 1997)**

كما تعرف شيماء الشهاوى الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه " نوع من أنواع الإرشاد النفسي الذى يعتمد على نظريات التعلم وتعديل السلوك ويهدف إلى تعديل السلوك غير التوافقي، ويقوم على فكرة أساسية وهى تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوكيات، وهو يرتكز على أن المعتقدات غير المنطقية والأفكار السلبية هي التي تسبب الاضطرابات للفرد، وان الإرشاد يكمن في تعديل أساليب التفكير السلبى وإدراك الفرد المشوه إلى أساليب وطرق أخرى تكون أكثر فاعلية وإنتاجية، وهذا يؤدى بدوره إلى أن يكون الفرد أكثر توافقاً مع الآخرين".

(شيماء الشهاوى، ٢٠١٠، ٣٦)

يتضح مما سبق أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتضمن مكونان هما:

المكون المعرفي: يشمل مساعدة الأفراد على تغيير أنماط المعتقدات التي يعيشون فيها للتغلب على مخاوفهم.

المكون السلوكي: يتطلب تغيير ردود فعل الأفراد تجاه المواقف المثيرة للقلق.

كما يركز المنحنى الإرشادي المعرفي السلوكي على العلاقة التفاعلية بين الظروف، والمعرفة، والسلوك، حيث يمتاز هذا المنحنى بخاصيتين هما:

الخاصية الأولى: التركيز على الأداء النمطي والمعرفي والسلوكي والعلاقة بينهما، حيث يفترض أن ما يعرفه الفرد يؤثر ويتأثر بما يفعله سلوكياً.

الخاصية الثانية : التركيز على الموقف المحدد للسلوك والمعرفة.

(٢) مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتقد أصحاب الاتجاه المعرفي السلوكي أن التفكير، والتخيل، والشعور، والأحداث الخاصة الأخرى تخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها السلوكيات الظاهرة، ولهذا يمكن تغييرها بالطرق المناسبة، ويشمل هذه الاتجاه أساليب عديدة تستخدم في التعامل مع سلوك الفرد، وتنطوي جميعها تحت ثلاث افتراضات نظرية كما يلى:

الافتراض الأول: هو أن أفكار الفرد، وصوره الذهنية، وإدراكاته الحسية، والأحداث الأخرى هي المؤشر الرئيسي في السلوك، فالتركيز عليها يعتبر طريقة فعالة في تغيير سلوكه.

الافتراض الثانى: هو أن الفرد مشارك فعال في تعلمه، وهو ليس عضواً سالباً أو مستقبلاً سلبياً لتأثيرات البيئة.

الافتراض الثالث: هو أن البيئة المعرفية المستخدمة في التعامل مع السلوكيات غير التكيفية يمكن ملاحظتها وقياسها بالأساليب الموضوعية، ويجب أن تظهر بوضوح أثناء معالجة السلوك وفى السلوك المنشود أيضاً.

(وصفى عصفور، ١٩٩٤، ٢٢)

ومن المسلمات التي يقوم عليها الإرشاد المعرفي السلوكي ما يلى:

- المصادر الأساسية للأداء هي الأبنية المعرفية التي تقوم بتشكيل المعاني، والتي تسمى بالمخطوطات المعرفية، ويقصد بالمعاني تقدير الشخص لسياق معين وعلاقة هذ السياق بالذات.
- هناك تأثير متبادل بين المنظومات المعرفية والمنظومات الأخرى.
- لدى الناس استعداد لتكوين أخطاء معرفية محددة (التشويه المعرفي)، وتسمى هذه الاستعدادات لهذه الأخطاء (الهشاشة المعرفية).
- يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي وجود علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق بالمرشد، ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف مع المسترشد والاهتمام به، وكذلك على الاحترام الصادق له وحسن الاستماع.
- يشدد الإرشاد المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات وفى إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد بين الجلسات.

- يركز الإرشاد على الحاضر، وفى بعض الحالات يتم الرجوع إلى الماضي في حالة رغبة المسترشد الشديدة، وخاصة عندما يشعر المرشد بأن هناك حاجة لفهم الكيفية التي تطورت بها الأفكار غير الفعالة لدى المسترشد.

الإرشاد المعرفي السلوكي إرشاد تعليمي يهدف إلى جعل المسترشد معالجاً لنفسه، كما إنه يهتم كثيراً بتزويد المسترشد بالمهارات اللازمة لمنع عودة الاضطراب بعد التحسن. **(ناصر المحارب، ٢٠٠٠، ٣٤)**

وهناك عدد من المبادئ والأسس التي يرتكز عليها الإرشاد المعرفي السلوكي في نظرته الإنسانية والوجودية منها:

- أنه يتناول السلوكيات والانفعالات والتقييمات الإنسانية المضطربة وينظر إلى الفرد على أنه هو الذى يوجد مشكلاته الانفعالية وبالتالي فهو يعد قادراً على أن يخفف من حدة تلك المشكلات.
- أنه يتسم بالعقلانية بدرجة كبيرة.
- أنه يفترض عدم وجود شيء إنساني خارق للعادة يعمل على زيادة اعتمادية الفرد على الغير ، وبالتالي تعمل على زيادة اضطرابه الانفعالي.
- أنه يفترض أيضاً عدم وجود أفراد مهما كان سلوكهم المضاد للمجتمع يعدون في مرتبة أدنى من المرتبة الآدمية، وعلى ذلك يقوم المرشد باحترام العميل وتقبله بشكل غير مشروط لكونه إنساناً.
- أنه يعمل على مساعدة الفرد أن يحقق تفرده وحريته واهتماماته الذاتية وضبط النفس بدلاً من الخضوع لسيطرة وتوجيه الآخرين بما فيهم المرشد، وفى الوقت ذاته يعمل على مساعدة الفرد أن يحيا بالطريقة التي يفضلها.

أنه يؤكد على أهمية الإرادة والاختيار في الأمور الإنسانية، على الرغم من تسليمه بحدوث السلوك الإنساني جزئياً تحت تأثير قوى بيولوجية واجتماعية؛ وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب الإرشادي يسلم بوجود مؤثرات أسرية واجتماعية على اللاعقلانية والاضطراب الإنساني فإنه في الوقت ذاته يسلم بوجود أسس بيولوجية يمكن أن تؤثر أيضاً على اللاعقلانية والاضطراب الإنساني. **(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤)**

(٣) أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

من الملاحظ أن العديد من الأساليب الإرشادية أصبحت تأخذ بعين الاعتبار التأثير في العمليات المعرفية بشكل خاص، والتي أصبحت تشكل عناصر أساسية

في معظم الأساليب السلوكية المعاصرة، فأصبح الهدف الأساسي من الإرشاد المعرفي السلوكي محاولة تغيير الأفكار الخاطئة او السلبية، وذلك من خلال عملية إرشادية تسمى إعادة البناء المعرفي، يهدف إلى أن تصبح العمليات المعرفية أكثر اتصالاً بالواقع، وبهذا فإن النموذج يتعامل مع السلوك اللاتكيفي الناتج من الأفكار السلبية وتحويل هذه الأفكار إلى أفكار إيجابية تكيفية تنتج سلوكاً تكيفياً، كما يمكن النظر إلى الإرشاد المعرفي السلوكي على أنه عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة.

(هشام الخطيب، ٢٠٠١، ٣٧)

وبذلك يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى المساعدة على النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات، النمذجة المعرفية، تصحيح المعتقدات الخاطئة)، ومن خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلى السلوك الصحيح الذى تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب الدور، الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف للتعديل المعرفي السلوكي في آن واحد. **(Dejangh, 1995)**

كما يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تعديل المعتقدات غير العقلانية وغير الواقعية، والهازمة للذات، وتعليم العميل أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية وتدريب العميل على رؤية العلاقة بين الأفكار والمشاعر، ورؤية الأفكار بصورة نقدية، وتدريبهم أيضاً على المراقبة الذاتية للأفكار، والتخيلات السلبية وإخراجها إلى حيز التفكير، وكيف يستطيعون استبدال المعتقدات الخاطئة، والتصورات السلبية بمعتقدات إيجابية. **(Linsley, 2007)**

يتضح مما سبق أن من أهم أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي تعديل الأفكار الخاطئة والتصورات المعيبة وتصحيح نمط التفكير لدى العميل بالتعامل مع التفكير غير المنطقي، والتعامل مع عملية تحريف الواقع والحقائق، والتعامل مع المشكلات والمشاركة في حلها وصولاً إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية تحقق للفرد التكيف والانسجام في المجتمع الذى يعيش فيه حيث يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنواع الإرشاد النفسي نجاحاً وقدرة على تحقيق ذلك.

(٤) الاتجاهات الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

فيما يلي عرض لهذه الاتجاهات الثلاث مع التركيز على اتجاه ميتشنبوم الذى تبنته الباحثة في بناء برنامج الدراسة، مع عدم الاستغناء عن الاتجاهين

الآخرين (اتجاه بيك واتجاه أليس) لأن بعض أساليب ميتشنبوم الإرشادية مستمدة من هذين الاتجاهين:

أ- اتجاه بيك:

يتآلف الإرشاد المعرفي بمعناه العريض من كل المداخل التي من شانها أن تخفف الكرب عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، ويشير **آرون بيك** (٢٠٠٠، ١٧٢-١٧٣) إلى ثلاثة مداخل وهى:

المدخل العقلاني: الذى يتآلف من كشف المفاهيم الخاطئة واختبار صحتها والاستعاضة عنها بمفاهيم أكثر مواءمة.

المدخل الخبروى: الذى يعمد إلى تعريض العميل لخبرات هي من الشدة بحيث تحمله على تغيير مفاهيمه.

المدخل السلوكي: الذى يحث العميل على تبنى أنماط معينة من السلوك من شأنها أن تغير في عموم نظرته إلى نفسه وإلى العالم الواقعي.

ب- اتجاه أليس:

ربما كانت أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، حيث انتهى أليس إلى الفكرة الأساسية التي أقام عليها نظامه العلاجي، وهى أن الخبرات العصابية المبكرة التي عاشها واكتسبها المريض في طفولته تستمر وتبقى رغم أنها لا تحصل على أي تدعيم يساعد على بقائها، وذلك لأنه المريض نفسه يعمل على تثبيتها عن طريق تلقين ذاته، ومقاومة العلاج ورفض معرفة العوامل المبقية على الأعراض والمهيئة دائماً لخلق أعراض جديدة، ومن هنا نشأت فكرة أن يقوم العلاج النفسي الصحيح على معرفة أسباب رفض المريض للاستبصار والعلاج . **(علاء الدين كفافي، ١٩٩٩، ٣٢٦-٣٢٧)**

وتبعاً لآراء أليس فإن عملية العلاج النفسي تتمثل في علاج غير المعقول بالمعقول. وهذا قائم على استخدام العمليات العقلية للفرد فالإنسان باعتباره كائناً عاقلاً قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه، ومن الشعور بالتعاسة بتعلم التفكير العقلي المنطقي؛ وعليه فإن عمل المعالج النفسي يكاد ينحصر في مساعدة المريض على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير المعقولة واستبدالها بأفكار واتجاهات معقولة ضمن خطوات أشار لها (**المرجع السابق، ٣٢٧-٣٢٨**) متمثلة في الآتي:

الخطوة الأولى: تبصير العميل بأنه غير منطقي وغير عقلاني.

الخطـوة الثانيــة: تبصـير العميـل بالعلاقـة بـين أفكـاره اللاعقلانيـة واللامنطقيـة وبـين اضطرابه.

الخطـوة الثالثـة: أن يترك العميل هذه الأفكار وأن يتخلـى عن التصـورات التـي بنـى عليها هذه الأفكار.

الخطوة الرابعة: مساعدة العميل على تكوين فلسفة صحيحة ومنطقية.

ج- اتجاه ميتشنبوم:

يتم تناولـه من حيث مراحل عمليـة الإرشـاد، الطرق أو الأسـاليب الفنيـة التـي يمكن استخدامها بشكل فعال في هذا المجال:

وتسـمى بنظريــة التعـديل السـلوكي المعرفــي **Cognitive Behavior Modification** (١٩٧٤) لرائدها دونالد هربرت ميتشنبوم ، وتعد هذه النظرية أوسع وأشمل من النظرية السلوكية حيث عملت على مزج المفاهيم السلوكية المستمدة من النظريـة السـلوكية مـع بعـض المفـاهيم المعرفيــة، حيـث يـرى ميتشـنبوم أن أسـلوب الأحاديث الذاتيـة أو التعليمـات الذاتيـة قد يؤدى إلى تغيير السلوك حيث يعمل علـى التخفيف من الضـغط النفسي وكذلك تحديد بـاقي الأشـياء التـي يفعلها الفرد وبالتـالي ضـبط سلوكه، بالإضـافة إلـى تـأثره بتكوينـات متنوعـة مثل الاستجابات الفيزيولوجيـة، ردود الفعـل الذاتيـة الوجدانيـة والمعـارف (الجوانـب المعرفيـة) والتفـاعلات الاجتماعيـة (الخاصـة بالعلاقات مع الآخرين)، ويعتبر الحديث الذاتي أو المحادثة الداخليـة أحد هذه الأنشطة أو التكوينات.

(مدحت أبو زيد، ٢٠٠٢، ٢٣٩-٢٤٠)

• <u>**مراحل عملية الإرشاد:**</u>

تتضمن عملية الإرشاد عند ميتشنبوم ثلاث مراحل أساسية أشار إليها مفتاح عبدالعزيز (٢٠٠١، ٥٧-٥٩) وهى كالآتي:

المرحلة الأولى: الملاحظة الذاتية

ويعمـل المسترشـد خلالهـا علـى تحديـد مـا لديـه مـن أحاديـث سـلبية ذاتيـة أو تخيلات غير مناسبة، كما يركز علـى أفكاره ومشـاعره وردود فعلـه الفسيولوجية ومـا يتصل بعلاقاته الشخصية من سلوكيات، وهذا يؤدى بطبيعة الحال إلى إعادة تصـور للمشكلة وإعـادة تعريفهـا بمـا يسـاعده علـى الفهـم الـدقيق لتلـك المشـكلة والـذى يصـل العميل إليـه مـن خـلال توجيهـات وإرشـادات المرشـد، وتـؤدى هذه العمليـة إلـى تكـوين

بنية معرفية جديدة تسمح للمسترشد بأن ينظر إلى الأعراض أو المشكلات الخاصة به في صور مختلفة وأن يولد أفكاراً وسلوكيات تتوائم مع المشكلات.

المرحلة الثانية: توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة

ويدرك المسترشد خلال هذه المرحلة أن ما يردده مع نفسه من أحاديث ذاتية يجب أن تعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها على أن يؤثر هذا الحديث الذاتي على الانتباه والتقدير والاستجابات الفسيولوجية واستثارة سلوكيات جديدة مما يؤثر على أبنية العميل المعرفية ويؤدى إلى تغيير سلوكياته المشكلة.

المرحلة الثالثة: تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير

وتتضمن هذه المرحلة قيام المسترشد بسلوكيات المواجهة والأحاديث الذاتية بصفة يومية، ولا يكفى التركيز على المهارات السلوكية فقط بل يتم التركيز أيضاً على الأحاديث الداخلية والأبنية المعرفية الجديدة، ومن ثم يحدث تطوير للجوانب المعرفية التي تتعلق بالتغيير.

وقد أتفق مجموعة من الباحثين (**محمد الشناوي، ١٩٩٤، ١٣١-١٣٨**)، (**عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٧٧-٨٠**)، (**مفتاح عبدالعزيز، ٢٠٠١، ٦٠-٦٦**) على الطرق أو الأساليب الفنية التي يمكن استخدامها بشكل فعال في هذا المجال:

أ- التقدير المعرفي السلوكي:

ويتم ذلك من خلال الطريقة الوظيفية المعرفية للتقدير في هذه الحالة والتي تتضمن تمحيصاً للمقدمات والنتائج في علاقتها بالاستجابات، والتعرف على فئة السلوك ومدى تكرار الاستجابات في المواقف المختلفة، وتوضيح الدور الذى تقوم به الجوانب المعرفية في السلوك، كما يعتمد أيضاً على تحليل المهمة لاكتشاف العوامل التي تؤدى إلى ضعف الأداء لدى العميل.

ب- إدخال العوامل المعرفية في حيز أساليب العلاج السلوكي:

ويعتمد ذلك على استخدام أساليب التوجيه الذاتي أو الحديث الذاتي أو العوامل المعرفية في حيز العلاج السلوكي وأساليبه المستخدمة في ذلك ومنها: اشراط التخلص من القلق، التخلص المنظم من الحساسية، النمذجة.

ج- التدريب على التحصين ضد الضغوط:

تقوم هذه الطريقة على أساس مقاومة الانضغاط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع مواقف متدرجة للانضغاط، وتتضمن طريقة

التدريب على التحصين ضد الضغوط على ثلاث مراحل هي: مرحلة التعليم، مرحلة التكرار، مرحلة التدريب المنطقي.

د- أساليب إعادة البنية المعرفية:

يمكن إعادة البنية المعرفية في ضوء هذا الاتجاه الإرشادي عن طريق مجموعة من الأساليب الإرشادية التي تستخدم في هذا الصدد، إلا أن مثل هذه الأساليب ليست جميعاً من إعداد ميتشنبوم، وليست أساليب تخص اتجاهه الإرشادي هذا على وجه التحديد ولكنها أساليب مستمدة من اتجاهات إرشادية أخرى وتستخدم لتحقيق هذا الغرض، ويمكن استخدام أحدها فقط لذلك. وهذه الأساليب هي:

- إعادة البناء العقلاني (أسلوب أليس).
- أسلوب حل المشكلات.
- إعادة البنية المعرفية (أسلوب بيك).

(٥) دور المرشد في الإرشاد المعرفي السلوكي:

من المتعارف عليه في عملية الإرشاد النفسي (بشكل عام) أنه لا يمكن أن تتم أو تنجح هذه العملية في تحقيق الأهداف المرجوة منها دون إقامة علاقة إرشادية إيجابية وسليمة بين المرشد والمسترشد، وتتميز عادة العلاقة الإرشادية بمميزات تجعلها مختلفة عن العلاقة الشخصية أو الاجتماعية العادية وهى:

- تقوم العلاقة الإرشادية على قواعد وأسس مهنية تتعلق فقط بما يضمن حل المشكلة الموجودة عند المسترشد، ولذلك فإن مهمة المرشد البحث فيما يخدم حل المشكلة وتحقيق الأهداف فقط وليس للمرشد أي علاقة في الأمور البعيدة عن ذلك، وأيضاً يجب أن يتجنب المرشد النصح عادة.
- تقوم العلاقة الإرشادية على التفاعل والتبادل ما بين المرشد والمسترشد من حيث تبادل الثقة والاهتمام وبالتالي يترتب على ذلك عدم الكذب في المعلومات المعطاة والصدق في التعامل وتحقيق أهداف العملية الإرشادية.
- تقوم العلاقة الإرشادية على تحديد زمن محدد فهي ليست علاقة اجتماعية بحتة، وإنما علاقة مهنية لأهداف محددة هي في صالح المسترشد عادة وتحتاج إلى إعداد وتحضير مسبق.
- تقوم العلاقة الإرشادية على السرية وهذا يتطلب إخفاء المعلومات عن الآخرين والالتزام بما يخدم تحقيق أهداف العملية الإرشادية.

(عزيز سمارة، عصام النمر، ١٩٩٢، ٩٩-١٠٠)

بينما يؤدى المرشد النفسي المطبق لأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي بشكل خاص عدداً من الأدوار، فهو يعمل كمرشد ومشخص ومعلم وبالتالي ليس عليه أن يطبق أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي فحسب بل عليه أيضاً أن يركز على عمليات الأفكار التي يعتقد أنها وسيطة للاضطرابات النفسية المرتبطة بسلوك الأفراد في المواقف، وأفكارهم، واعتقاداتهم، واتجاهاتهم، فدور المرشد في الإرشاد المعرفي السلوكي منصب على مساعدة المسترشد على تنمية مهارات التفكير بشكل مستقل، والتعاون معه لحل مشكلته، وذلك بتوليد الأفكار الإيجابية وتزويده بالاقتراحات المناسبة في بعض الأحيان، وإعطائه الفرصة لاختبار صحة هذه الأفكار دون إخباره ماذا يفعل وإيجاد الفرصة المناسبة لإرشاده.

نستخلص مما سبق أن الإرشاد المعرفي السلوكي إرشاد تعليمي يهدف إلى جعل المسترشد معالجاً أو مرشداً لنفسه كما أنه يهتم بتزويد المسترشد بالمهارات اللازمة لمنع الانتكاسة، وذلك يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد، وترتبط فاعلية المرشد بعدة عوامل منها:

- صياغة مشكلة المسترشد وتفتيحها بصورة مستمرة ضمن إطار المنظور المعرفي معتمداً على عدة عوامل متعددة مثل: تحديد الأفكار الحالية للمسترشد، والتعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها.
- وجود علاقة إرشادية بين المرشد والمسترشد تقوم على التعاون والمشاركة النشطة.
- تعليم المرشد للمسترشد كيفية التعرف على الأفكار والاعتقادات غير الفعالة وكيف يقومها ويستجيب لها.

ولضمان نجاح دور المرشد لابد من توافر بعض السمات الشخصية لديه والمهارات مثل: مهاراته في الاتصال، الثبات الانفعالي، مرونة التفكير، بالإضافة إلى التمتع بالذكاء الوجداني والاجتماعي، ومستوى تدريبه على المهارات الإرشادية المعرفية السلوكية، ومستوى قلق الأداء لديه.

(٦) فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي المستخدمة في البرنامج:

الإرشاد المعرفي السلوكي من أهم طرق الإرشاد النفسي حيث يقوم على فنيات متعددة، وتشتمل الفنيات المستخدمة على فنيات تساعد على الكفاية الذاتية، والتحكم الداخلي للأحداث والتغلب على الضغوط، وإبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار

عقلانيـة معرفيـة، والتدريب علـى الاسـترخاء للمسـاعدة علـى خفـض معـدلات القلـق، والتعامـل بكفـاءة مـع الآخـرين، ويسـاعد علـى تنميـة اسـتجابات معرفيـة ودافعيـة ذات فعالية لدى الفرد تجاه الأحداث الداخلية والخارجية من خلال تدريبه على التحكم في انفعالاته وفى المواقف ضمن العلاقات الشخصية المتبادلة، ويعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على عدة فنيات وسنذكر منها ما يعتمد عليها برنامج الدراسة:

أ- الاسترخاء العصبى العضلي:

يعـرف الاسـترخاء علميـاً بأنـه توقـف كامـل لكـل الانقباضـات والتقلصـات العضلية المصحوبة للتوتر؛ وقد استطاع ولبى أن يطور هذا الأسلوب خلال نظرية الكف المتبـادل موضـحاً أن الاسـترخاء يعتبـر مـن العوامـل الكافـة للقلـق فـلا يمكـن للشـخص أن يكون مسترخياً وقلقاً فـي نفس الوقت، وهـو مـن أشـهر أسـاليب العـلاج السلوكي. **(عبدالستار إبراهيم، عبدالله عسكر، ٢٠٠٥، ٢١٥)**

وتستخدم أساليب الاسترخاء المتعددة وهى تقوم على مجموعة من التمارين للجسم والعقل في مرحلة الوعى والتي تهدف إلى تحقيق استرخاء لعضلات الجسم وإزالة التوتر وراحة النفس وتعتمد معظمها على التنفس الهادئ والعميق إضافة إلى شد وارتخاء المجموعات العضلية للجسم، وهذه التمارين تساعد على خفض التوتر النفسي للفرد ومساعدته على مواجهة ضغوط الحياة والتغلب عليها وعلى مشاكلها.

(Gould, 2007)

ويتضح مما سبق أن الاسترخاء فنية تساعد الشخص في التخلص من بعض المشاعر كالخوف والقلق حيث يتم تعديل الأفكار المرتبطة بتلك المشاعر والشخص في حالة استرخاء، ويعتمد على إدراك الفرق بين حالات التوتر وحالات الاسترخاء، وفيه يقوم المسترشد بملاحظة الاختلاف بين أحاسيس التوتر والاسترخاء.

ب- إعادة البناء المعرفي:

يعرف جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي تعديل البناء المعرفي على أنه أحد الأساليب العلاجية (الإرشادية) التي تهدف إلى تعديل السلوك المعرفي، ويقوم هذا الأسلوب على مسلمة مؤداها أن الاضطرابات الكلينيكية تحدث نتيجة لأنماط من التفكير الخاطئ غير المتكيفة وهدفها العلاجي هو تحديد هذه الأنماط واستبدالها بأخرى أكثر تكيفاً وتسمى إعادة البناء المعرفي.

(جابر عبدالحميد، علاء الدين كفافي، ١٩٨٩، ١٢٥)

ويعتبر أسلوب إعادة البناء المعرفي هو احد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها، ويهدف إلى تصحيح المعتقدات والاتجاهات المضطربة وظيفياً، والتي تؤدى إلى الاضطراب النفسي السلوكي اللاتواؤمى الناتج عن خبرات ومعارف خاطئة، ويقوم هذا الأسلوب أيضاً على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة، ويشتمل إعادة البناء المعرفي على الخطوات التالية:

- التعرف على المواقف السلبية الخاطئة.
- فصل وتحديد الأفكار والمعتقدات المشوهة معرفياً.
- التدعيم الإيجابي للحفاظ على استمرارية ممارسة السلوك الصحيح.
- المتابعة بما يعرف باستمارة الواجب المنزلي.

(آمال باظة، ٢٠٠٢، ٢٧٨)

ومما سبق يتضح أن هذه الفنية تعتمد على أن المعتقدات وتفسير الأحداث الخارجية هي المسئولة عن مشاعر الأفراد، وأن الاضطراب ينشأ نتيجة للمعتقدات والأفكار غير العقلانية وليس الأحداث الخارجية فقط، وتركز على تعديل تفكير العميل واستنتاجاته أو المعتقدات والاتجاهات التي تبنى عليه معارفه.

ج- أسلوب حل المشكلات:

المشكلة هي موقف صعب يبدو لدى الفرد، ويتطلب مواجهة هذه المشكلة بطريقة إيجابية وواقعية، وقد يصعب على الفرد مواجهة هذه المشكلة بطريقة إيجابية وواقعية، وقد يصعب على الفرد مواجهة المشكلة بطرق بناءة، وهنا يستلزم على الفرد أن يستخدم معارفه وخبراته السابقة، ومهاراته لكى يصل إلى حل لهذه المواقف التي تبدو أمامه على أنها مشكلة معقدة، فيقوم بتلخيص المشكلة ثم يكتب حلاً لها ويراجع الحل مرة ثانية، ثم يصل إلى حل نهائي ويقترح حلول بديلة لكى يصل إلى مستوى التغلب على مشكلاته. **(Platt, 2008)**

وبذلك فإن تلك الطريقة تركز على تصحيح التعليل الخاطئ عن طريق تعليم الأفراد كيف يستخدموا التعليل المنطقي للحلول المرضية للمشاكل الشخصية، وذلك بملاحظة المشكلة، وتعريفها بدقة وتحديد عناصرها بوضوح، ثم إيجاد البدائل والحلول الممكنة والتفكير بجميع الحلول بحرية، وكتابة الإيجابيات والسلبيات لكل البدائل، وتحديد خطة يتم إتباعها وأخيراً يقوم الشخص بتنفيذ الخطة وتقييم النتائج وإذا لم تحقق الأهداف المرجوة يجرب الشخص حلاً آخر، مع ضرورة تأكد الشخص من أن المشكلة على وشك الحل.

د- إلقاء التعليمات للذات:

يفترض ميتشنبوم أن تدريب المسترشدين على الحوار الذاتي يمكن أن يؤدى إلى تغيير سلوكهم إذ أنه يؤدى إلى ضبط السلوك والتخفيف من الضغط النفسي، ويؤثر على الحالة الانفعالية للفرد، وتشتمل عملية الإرشاد على ثلاثة أوجه هي: ملاحظة الذات، والسلوك والأفكار المتنافرة، وتطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير، وترتكز هذه الفكرة على أهمية الحوار الداخلي عند الإنسان وتغيير الأفكار والمشاعر لديه بحيث يتم تعديل السلوك في النهاية، وذلك بأن يتدرب المسترشد على التحدث إلى ذاته بطريقة بناءة، ويتم ذلك من خلال تدريب المسترشد على مراقبة الأفكار السلبية التي سببت له هذا الانفعال والتي مضت في عقله ثم تدوينها، وغالباً تنشأ حالة الانضغاط لدى الفرد من الطريقة السلبية التي يتكلم بها عن نفسه وتوقعه للفشل وتصغيره للنجاح الذى يأتيه أو يحققه، ويعتمد التدريب المقدم بشأن إلقاء التعليمات للذات على مساعدة الأفراد أن يفكروا بطريقة متوافقة وتطوير وتحسين أدائهم في المهام التي يقومون بها، وبصورة أساسية فإن إجراءات هذه الطريقة تحاول أن تعلم الفرد أن يُحدث نفسه بأسلوب إيجابي وبثقة، وأن يتعلم أن يقيم الجمل التي يقولها لنفسه في أي موقف أو مهمة، ويتدرب على الانتقال من الحديث السلبى للنفس إلى إلقاء تعليمات لنفسه إيجابية وأكثر واقعية، وبناء الثقة في الحديث إلى الذات. **(صباح السقا، ٢٠٠٥، ١٢٨)**

هـ- إيقاف التفكير:

أسلوب إيقاف التفكير هو أسلوب معرفي سلوكي وصفه جوزيف ولبى في كتابه "العلاج بالكف المتبادل" هذا الأسلوب بسيط ومباشر، ويستخدم إرشادياً عندما تراود الإنسان أفكاراً وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها ففي البداية يطلب من المسترشد أن يفكر ملياً بالأفكار التي تزعجه، ثم محاولة إيقاف التفكير فيها واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية. **(Emery, 2008)**

ويمكن أن يمر العملاء في مرحلة بداية الإرشاد بصعوبة في إيقاف الأفكار أو الصور والتخيلات أو التحكم بها، عما يشعرون بأنه يقلقهم بشدة، ويطلب من العميل خلال الجلسة أن يستحضر الأفكار والصور القهرية وبمجرد أن يثيرها يقوم المرشد بعمل ضجة شديدة مثل التصفيق بيديه بشدة، أو أن يصيح "قف" ويوجه العميل أن يقوم بأداء الفعل نفسه. ويفترض أن يساعد هذا الأسلوب في إيقاف الفكرة

غير المرغوبة، ويتم تكرار التدريب بصوت منخفض تدريجياً حتى يستطيع العميل إيقاف الفكرة دون الحاجة لعمل أي ضجة خارجية؛ ويمارس هذا الإجراء خلال الجلسات الإرشادية عدداً من المرات قبل أن يشرع العميل في أدائه كمهام بين الجلسات؛ ويتضمن أحد الأساليب أن يضع العميل طوقاً مرناً حول معصمه ويقاوم بشدة عند ظهور الفكرة، ويشتت الألم الناتج العميل عن مسار أفكاره السلبى، أو يشتت الصورة التي تسبب اضطراباً، وتوجد طرائق أخرى لأسلوب إيقاف الأفكار تتضمن أن يتخيل العميل علامة توقف الطريق، أو إشارة الضوء الأحمر المرورية، أو منظراً ما يسبب الاسترخاء.

(بيرنى كوروين وآخرون، ٢٠٠٨، ١٨٢-١٨٣)

و- الحوار السقراطي:

يمثل أحد فنيات العلاج المعرفي ويتضمن مساعدة العميل في التوصل إلى الاستنتاج المنطقي القائم على الأسئلة المطروحة أثناء الجلسات الإرشادية والتي تركز على توضيح وتحديد وتعريف المشكلات، تحديد الأفكار الكامنة وراء المشكلات، فحص معانى الأحداث لدى العميل، وتقييم النتائج التي يمكن أن تنتج عن الاحتفاظ بالأفكار والسلوكيات سيئة التكيف.

(سيد عبدالعظيم، ١٩٩٨، ٣٠٤-٣٠٥)

فاستخدام التساؤل كجانب أساسي إرشادي أصبح هو السمة الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي، وقد لا يكون غريباً أنك تجد أنه يقود العميل إلى تعديل معتقداته من خلال استخدام التساؤلات التي تعد الأساليب الأولى في هذه القائمة، وبالرغم من أن هذا الأسلوب يكون مناسباً في تعديل المعتقدات كأحد أساليب التدخل، فإن استخدام التساؤل أيضاً يتكامل مع أساليب إرشادية أخرى لتعديل الاتجاهات، ويستخدم كأداة عامة خلال الإرشاد ؛ وعند تعديل معتقد سلبى أساسي، يوجه المرشد العميل لأن يختبر عملية المعتقد على مواقف محددة ونوعية، بدلاً من أن يتعامل معها بطريقة عامة وكلية، وعبر هذه العملية يمكن للمرشد أن يقود العميل إلى دليل قيم حيث يمكن تفنيد البديل في موقف بعينه، ويمكن أن يمتد ذلك إلى مدى أوسع من المواقف ويتم تعميمه على أنه معتقد إيجابي بديل.

(بيرنى كوروين وآخرون، ٢٠٠٨، ١٣٩)

ى- التدريب على ممارسة الأنشطة السارة:

تجدر الإشارة هنا إلى أن لوينسون وزملاءه قد أعدوا قائمة بالأحداث السارة وقائمة بالأحداث غير السارة، وتتكون تلك القوائم من عبارات تمثل عينة

كبيرة لأنواع التفاعل مع البيئة والتي قد يجدها الأفراد سارة أو غير سارة، ويطلب من المفحوص أن يحدد مدى تكرار كل حادثة عايشها، سواء أكانت سارة أو غير سارة في خلال شهر مع تحديد تأثير تلك الحادثة عليه، ويسمح توفير البيانات المعيارية على القائمين بمقارنة استجابة الفرد مع الآخرين من نفس الجنس والسن، وعن طريق هذه المقارنة يمكن تقدير الاكتئاب عند الفرد؛ وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام هاتين القائمتين في وضع الخطة الإرشادية للمكتئبين عن طريق اقتراح زيادة ممارسة الأنشطة السارة، مع محاولة تجنب الأحداث غير السارة، وفى نفس الوقت تعلم الأساليب الفعالة في التوافق مع الأحداث غير السارة، حيث يصعب على المرء أحياناً أن يتجنب الأحداث غير السارة.

(حسن عبداللطيف، ١٩٩٧، ٤٨)

<u>وهناك فنيات أخرى اعتمدت عليها الباحثة لتحقيق هدف التعديل المعرفي السلوكي تتمثل في:</u>

أ- لعب الدور:

تفيد فنية لعب الدور في إدراك الفرد أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها، فالفرد من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي تؤدى إلى التوتر والاضطراب ستمكنه من أن يستبق– من خلال التفكير في هذه المواقف– التغير أو السلوك الذى سيحدث، ومن ثم سيدخل المواقف الحية بثقة أكبر فضلاً عن المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه بعد أن يقوم بتمثيل الدور بطريقة انفعالية سلوكية ملائمة، وبذلك يدرك أن الاضطراب يتولد من التفكير في الأمور أكثر من تلك الأمور ذاتها.

(رئيفة عوض، ٢٠٠١، ١١١-١١٢)

كما يذكر ودس وجوهانسين **Woods & Johannesen** أن مراحل لعب الدور تتمثل فيما يلى:

- تهيئة أو تحميس الأفراد وذلك بتقديم المشكلة وشرح جوانبها أو توضيحها وشرح كيفية القيام بالأدوار لتحقيق فكرة هذا الأسلوب.
- تحليل الأدوار وتحديد الأفراد الذين سيقومون بالأدوار.
- تهيئة مكان القيام بالأدوار، ثم القيام بلعب الدور وممارسة السلوك المرغوب فيه.
- تبدأ المناقشات والتقويم لأدوار الأفراد، والإعداد لإعادة الموقف بعد التقويم.

- يعاد لعب الأدوار مع تغير الأفراد أو تغير أدوارهم.
- بالممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم الفرد أداء السلوكيات الجديدة. **(Woods & Johannesen, 2007)**

ب- المحاضرة والمناقشة الجماعية:

يعتمد أسلوب المحاضرة على ما يطلق عليه (المنهج المعرفي)، ويقوم هذا الأسلوب على تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة لأفراد المجموعة الإرشادية لزيادة استبصارهم بأنفسهم بطريقة موضوعية، مما ينمى لديهم اهتمامات بمدى حاجاتهم ورغبتهم في تلقى المعلومات المتضمنة؛ بينما يعتمد أسلوب المناقشة الجماعية على (المنهج الدينامي) ويقوم على التفاعل الذى تيسره المادة العلمية المقدمة في المحاضرة مع تفكير الفرد الداخلي الخاص به بما في ذلك أفكاره واتجاهاته ومشكلاته، والتي ينتج من خلاله تصوراً ومفهوماً جديداً لدى الفرد ويدخل من خلالها في المناقشة الجماعية، بمعنى أن المادة العلمية هي الدافع والميسر لموضوعات المناقشة. **(جمال شفيق، ١٩٨٨، ٩٧-٩٨)**

ج- النمذجة:

عرفها شين وزفيكى **Chen & Zvieki** بأنها القدرة على تكرار السلوكيات الناجحة للأفراد وهذه العملية تساعدنا على نقل المهارة، وهى الطريقة الصحيحة لنقل الخبرات، وتقدم النمذجة الاجتماعية مواقف يمكن فيها للعميل تعلم سلوك جديد أو الإقلال من سلوك مشكل دون حاجة إلى الممارسة أو التدعيم المباشر؛ كما أنها ذات فاعلية في عرض السلوك الإنساني المعقد، ويمكن استخدامها في العلاج الفردي أو الجماعي. **(Chen & Zvieki, 2008)**

وتتمثل النمذجة في تقديم نموذج سلوكي مباشر أو ضمني أو رمزي للمسترشد، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول السلوك الجديد أو المرغوب المراد تعلمه، ثم يطلب من المسترشد تقليد نفس السلوكيات أو الحركات التي يؤديها النموذج ويساعده على ذلك جاذبية النماذج المستخدمة، وتصبح النمذجة ذات فاعلية وتتم بصورة ناجحة عندما يتوفر لدى المسترشد الدافعية لأداء عمل النموذج، وأن يكون منتبهاً لما يقوم به ولديه القدرة على تقليد سلوك النموذج والاستمرار في أداء السلوك بعد اكتسابه ثم تعزيزه بالطرق المختلفة.

د- التغذية المرتدة:

عبارة عن تقييم أداء الفرد من قبل المرشد بمشاركة أفراد المجموعة بمعنى إبراز نقاط القوة ونقاط الضعف التي أظهرها أحد أفراد المجموعة التجريبية أثناء

لعب الدور لكى يؤكد على نقاط القوة ويعدل نقاط الضعف أثناء تكراره للعب الدور.
(Dressel, 2008)

وتهدف التغذية المرتدة إلى:

- تثبيت وتدعيم الأفكار والأنماط السلوكية المرغوبة.
- تصحيح الأفكار والأنماط السلوكية غير المرغوبة.
- تقديم تفسير لصحة أو عدم صحة هذه الأفكار والأنماط السلوكية.
- إعطاء بدائل مرغوبة للأفكار والأنماط السلوكية غير المرغوبة.
- معرفة مقدار ما تحقق من الهدف الرئيسي للتشخيص أو الإرشاد في ضوء المقارنة بين السلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه.

(محمد سعفان، ٢٠٠١، ٣٩)

هـ - التعزيز:

حيث يشير التعزيز أو التدعيم إلى أي فعل أو قول يرتبط تقديمه للفرد بزيادة في السلوك المرغوب لديه، والهدف من هذا الأسلوب حث المشاركين ودفعهم لإتقان السلوك المرغوب فيه وتلاشى أي خطأ في أداء الأدوار أو عكسها وإثاراتهم للقيام بالأدوار على خير وجه، حيث أن عبارات التشجيع تحفز الفرد على إيجاد السلوك وممارسته باستمرار لأن أي سلوك يعزز ويدعم ويقوى فإنه يستمر.

(آمال الفقى، ٢٠٠١، ١١٥)

و- الواجب المنزلي:

الواجب المنزلي ركن أساسي في الإرشاد المعرفي السلوكي، ولهذا ينبغي على المرشد شرح أهمية الواجب المنزلي للمسترشدين، فالواجب المنزلي يقوى ويرسخ ويكمل النواحي التعليمية للإرشاد المعرفي ويزود المسترشد بخبرات جديدة لوضع فرضيات وحلول للمشكلات واختبار مدى صلاحيتها.

(Kate & Viroeln, 2008)

ويمكن من خلال هذه النقطة أي من خلال تشجيع العميل على ممارسة ما تم تعلمه وتحقيق النجاح في تلك الممارسة وذلك في العديد من المواقف الحياتية تعميق اقتناع العميل بأفكاره العقلانية وأهميتها بالنسبة له؛ ويتم تصنيف الواجبات المنزلية في هذا الإطار إلى واجبات عقلية أو سلوكية أو تخيلية، وعند استخدام الواجبات المنزلية مع العميل يجب أن يضع المرشد في ذهنه عدداً من النقاط هي:

- أن ترتبط تلك الواجبات المنزلية بالهدف الذى يريد تحقيقه، فتعمل على تقوية وتعميق اقتناع العميل بالأفكار العقلانية وإضعاف اقتناعه بالأفكار اللاعقلانية.

- أن تحقق التعاون بينه وبين العميل وذلك عند مناقشة الواجبات المنزلية المناسبة.
- أن تهيئ العميل للقيام بدحض أفكاره اللاعقلانية.
- أن تساعد العميل على تقييم ما قد يصادفه من عقبات، وأن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب عليها قبل تنفيذ تلك الواجبات المنزلية.
- أن يتم استخدام تلك الواجبات المنزلية خلال البرنامج الإرشادي ككل حيث يمكن للعميل من خلالها أن يقوم بتحديد انفعالاته المشكلة، وأن يكتشف اعتقاداته اللاعقلانية، وأن يتعرف على ما يمكن أن يسبب له الاضطراب؛ كما أنها تعد وسيلة يمكن من خلالها تعليم العملاء استخدام نموذج **ABC** الذى يمثل جودة هذا الأسلوب.

(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ١٤١-١٤٢)

خلاصة وتعقيب:

بعد أن قامت الباحثة باستعراض الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية توصلت إلى ما يأتي:

- تمثل فاعلية الذات جزءاً هاماً من حياة الفرد، حيث يتوقف نجاح الفرد سواء في حياته العملية أو الاجتماعية بصفة عامة على مستوى فاعليته لذاته، والمتأمل للفاعلية الذاتية يجدها مثل الدعامة الأساسية والبداية الرئيسية التي يعبر من خلالها الطالب الجامعي إلى التوافق مع نفسه والانخراط مع المجتمع سواء الجامعي أو خارجه والتعرف على أفراده، في حين أكدت العديد من البحوث والدراسات على انخفاض فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وقد يكون هذا الانخفاض بسبب تحديات البيئة الجامعية التي يواجهها الطالب الجامعي وصعوبة التكيف مع الظروف المحيطة وأيضاً صعوبة تلبية احتياجات البيئة الجامعية من حيث تحقيق النجاح الاكاديمي وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والعلاقات مع الجنس الآخر، مما دفع الباحثة إلى محاولة تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وذلك من خلال استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي كما هو موضح في البرنامج المقدم في هذه الدراسة.

- تعتبر فاعلية الذات أحدى مرتكزات الصحة النفسية الأساسية، لكونها من المتطلبات القبلية لتهيئة الأفراد للتعرف على قدراتهم الحقيقية وتوقع النجاح والمثابرة للإنجاز وبالتالي إثراء عالم الخبرة النفسية والاجتماعية للفرد؛ وعادة ما ينظر إلى مدخل الإرشاد المعرفي السلوكي بوصفه أحد المداخل الإرشادية الأكثر فاعلية في تعليم طلاب الجامعة الطرق الإيجابية في التواصل الاجتماعي مع الآخرين بما يكمل ويدعم باقي جوانب شخصياتهم، كما يمكن استخدامه كاستراتيجية نمائية لاستغلال إمكانيات وقدرات هؤلاء الطلاب إلى أقصى حد ممكن بهدف تحسين فاعليتهم الذاتية، ومن جهة أخرى يمكن استخدامه كاستراتيجية وقائية مع الأفراد الذين يصبحون عرضة للمشكلات النفسية والاجتماعية.
- أنسب فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي بالنسبة لطلاب الجامعة هي: الاسترخاء العصبي العضلي، إعادة البناء المعرفي، إلقاء التعليمات للذات، إيقاف التفكير، التخيل، أسلوب حل المشكلات، النمذجة، الواجب المنزلي.
- الإلمام بأهم أبعاد فاعلية الذات سواء الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، الثقة بالنفس، المثابرة للإنجاز، التحكم في ضغوط الحياة أو كفاءة التصرف في المواقف الصعبة، ومدى أهمية تنميتها حيث تعد حجر الأساس في التكيف النفسي والاجتماعي حتى يتسنى للباحثة إعداد برنامجها الإرشادي لتحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة ومعرفة أثر تحسينه لديهم على قلق المستقبل ونوعية الحياة لديهم.
- يتسم طلاب الجامعة بانخفاض فاعلية الذات لديهم مما يدفعهم إلى الانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي وعدم الثقة بالنفس وانخفاض دافعيتهم للإنجاز نتيجة الضغوط الحياتية المحيطة بهم من ناحية والتطلعات الزائدة بشأن مستقبلهم من ناحية ثانية، وكذلك المسئوليات التي تلقى على عاتقهم من ناحية ثالثة، مما يتوالد لديهم شعور بغموض المستقبل والقلق منه وبالتالي تزايد الضغوط والمشكلات النفسية والاجتماعية من حولهم، كل ما سبق يؤدى إلى عدم رضا طلاب الجامعة عن حياتهم وبالتالي انخفاض نوعية حياتهم، لذا تحاول الدراسة الحالية تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

- كما يتسم طلاب الجامعة بدرجة مرتفعة من القلق المستقبلي، حيث أن القلق من المستقبل هو من أهم المشكلات التي يعانى منها الطلاب في الجامعة، فمحاور أزمة الشباب تتمثل في مجموعة من المتغيرات والعوامل تتصل بصميم وجوده وحاجته الإنسانية الآنية كما تتصل بصورة أساسية بغموض وقتامة الصورة المستقبلية لديهم؛ وقد يرجع ذلك إلى البيئة حيث ارتفاع تكاليف الزواج، وصعوبة الحصول على فرصة عمل بدون وساطة وأخيراً صعوبة اختيار شريك الزواج.
- وكذلك انخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها قلة الوازع الديني في المجتمع وانخفاض التماسك الأسرى وانخفاض التعاطف والدعم الانفعالي؛ وبالعكس فالارتباط الوثيق بين أفراد أسرة الطالب الجامعي، وتقديم العون لبعضهم البعض ومواجهة المشكلات كوحدة أسرية واحدة يعمل على ارتفاع نوعية الحياة لديهم.

الفصـــل الثالـــث

دراســات سابقـــة وفروض الدراسة

أولاً : **دراســـات تناولـــت فاعليـــة الـــذات لـــدى طـــلاب الجامعـــة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة .**

ثانياً : **دراسات تناولت قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وعلاقتـه بمتغيرات الدراسة .**

ثالثاً : **دراسات تناولت نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة .**

رابعاً : **دراسات تناولت فاعليـة البـرامج الإرشـادية مـع متغـيرات الدراسة .**

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة**
- **فـــروض الدراســـة**

الفصـــل الثالـــث

دراســـات سابقة وفروض الدراسة

انطلاقاً من الخاصية التراكمية للعلم يتضح أن أي بحث علمي يتم إجراؤه يعتمد أساساً على تجارب الآخرين التي يحفل بها الميدان السيكولوجي والاستفادة من خبراتهم التي تتمثل في دراساتهم وبحوثهم السابقة التي تعتبر بمثابة مرشد يهتدى به الباحثين في دراستهم تجنباً للوقوع في الأخطاء والفشل؛ وفى هذا شهدت فئة طلاب الجامعة في السنوات الأخيرة تدفق الكثير من الباحثين والدارسين عليها، حيث أصبحت الدراسات التي تجرى في هذا المجال من أهم الدراسات في التراث السيكولوجي لما نالته هذه الفئة من اهتمام كبير ورعاية من جانب الباحثين وكافة الجهات المختصة.

ولقد حرصت الباحثة جاهدة منذ بداية عملها في هذا المجال على الاطلاع على كافة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تمت في هذا المجال سواء القديم منها أو الحديث، وذلك للاستفادة من أهدافها ومنهجيتها وأدواتها ونتائجها، وذلك لتتعرف الباحثة على الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فيها حتى تستفيد الباحثة من ذلك في تصميم برنامجها الخاص بالإرشاد المعرفي السلوكي وبيان أثره على تنمية فاعلية الذات، كما أن نتائج هذه الدراسات التي تهتم بالعلاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل ونوعية الحياة وغيرها من المتغيرات تفيد الباحثة في صياغة فروض دراستها الحالية وتوجيه هذه الفروض.

وبعد إطلاع الباحثة على ما توفر لها من دراسات في هذا المجال تم تصنيفها إلى أربع محاور:

أولاً: دراســـات تناولـــت فاعليـــة الـــذات لـــدى طـــلاب الجامعـــة وعلاقتهـــا بمتغيـــرات الدراسة.

ثانيـــاً: دراســـات تناولـــت قلـــق المســـتقبل لـــدى طـــلاب الجامعـــة وعلاقتـــه بمتغيـــرات الدراسة.

ثالثـــاً: دراســـات تناولـــت نوعيـــة الحيـــاة لـــدى طـــلاب الجامعـــة وعلاقتهـــا بمتغيـــرات الدراسة.

رابعاً: دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية مع متغيرات الدراسة.

وقامت الباحثة بعرض الدراسات والبحوث التي تندرج تحت كل محور مدرجة تحت كل دراسة مدى استفادتها من الدراسة في البحث الحالي، ثم قدمت تعقيب عام على الدراسات السابقة، وصياغة فروض الدراسة الحالية.

المحورالأول: دراسات تناولت فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمتغيرات الدراسة.

(١) دراسة: محمد الآلوسي، (٢٠٠١).

بعنوان: " فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة"، و **هدفت الدراسة** إلى قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وقياس الفروق في فاعلية الذات وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني)، إضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات وتقدير الذات، وتكونت **عينة الدراسة** من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة بغداد، وأظهرت **نتائج الدراسة** الآتي:

- إن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس والتخصص.
- وجود علاقة ارتباطيه عالية موجبة بين فاعلية الذات وتقدير الذات.

(٢) دراسة: كوفمان وجيليجان (2003) Coffman & Gillgan.

بعنوان: "العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط المدركة وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة"، و **هدفت الدراسة** إلى التحقق من العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط المدركة وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكونت **عينة الدراسة** من (٩٤) طالباً جامعياً في السنة الأولى، وأظهرت **نتائج الدراسة** أن الطلاب الذين سجلوا مستويات مرتفعة من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات سجلوا مستويات منخفضة في الضغوط، كما أشارت إلى أن الطلاب الذين سجلوا مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة سجلوا مستويات منخفضة من الضغوط.

(٣) دراسة : تونج وسونج (2004) Tong & Song.

بعنوان: "فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة"، و **هدفت الدراسة** إلى معرفة سمات فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في الصين، وتكونت **عينة الدراسة** من (١٠٢) من طلبة الجامعة غير المنتظمين و(١٦٤) من المنتظمين، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود انخفاض دال إحصائيًا لأداء الطلبة الأقل انتظاماً في فعالية الذات وجودة الحياة، وكذلك عدم

وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات، وهناك ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فعالية الذات وجودة الحياة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة المنتظمين.

(٤) دراسة: إيجليسيا وآخرون (Iglesia, et al., (2005 .

بعنوان: "العلاقة بين فاعلية الذات والقلق والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وكذلك معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وكلاً من القلق والضغط النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث تكونت **عينة الدراسة** من (١٣٦) طالبًا جامعيًا، وأظهرت **نتائج الدراسة** إلى انخفاض فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكلاً من القلق والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة.

(٥) دراسة: أحمد إسماعيل، (٢٠١٠).

بعنوان: "فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية كمنبئات بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على القدرة التنبؤية لفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، وفحص العلاقة بين نوعية الحياة وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، وأخيراً فحص الدور الذى تقوم به فاعلية الذات في تعديل العلاقة بين نوعية الحياة والمساندة الاجتماعية، وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٢٤) من طلاب كلية الآداب جامعة طنطا، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى الآتي:

- يمكن التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة جوهرية بين نوعية الحياة وكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.
- أن فاعلية الذات العامة تقوم بدور معدل للعلاقة بين نوعية الحياة والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

(٦) دراسة: هويدة محمود، فوزية الجمالى، (٢٠١٠).

بعنوان: "فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً"، و**هدفت الدراسة** إلى دراسة فعالية

الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً من الأقسام الأدبية والعلمية، وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، واشتملت **عينة الدراسة** على (٢٠٢) طالباً وطالبة، (١٠٢) طالبة و (١٠٠) طالب، منهم (١٦٦) من المتفوقين و(٣٦) من المتعثرين، وقد أسفرت **نتائج الدراسة** عن:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات بين الذكور والإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.
- يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بجودة الحياة من فعالية الذات لدى طلبة الجامعة.

(٧) **دراسة: محمد الجبوري، (٢٠١٣).**

بعنـوان: "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح – الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا"، و**هدفت الدراسة** إلى قياس مستوى فاعلية الذات وقلق المستقبل والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة الاتجاه الاجتماعي لديهم، كما هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة (فاعلية الذات، قلق المستقبل، الطموح الأكاديمي، الاندماج الاجتماعي)، وتكونت **عينة الدراسة** من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلبة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك للدارسين للسنه الدراسية ٢٠١٢/٢٠١٣، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى أن طلاب الجامعة لديهم فاعلية للذات ومستوى من الطموح الأكاديمي كما يميلون للاندماج الاجتماعي، بينما يعانون من قلق المستقبل، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط ضعيف بين متغيرات الدراسة وليس بذي دلالة إحصائية وكان هناك ارتباط دال إحصائيًا بين قلق المستقبل والطموح الأكاديمي.

(٨) **دراسة: ستاروبين Starobin, S., (2014).**

بعنـوان: "تأثير فاعلية الذات على مستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع المحلي والدولي"، و**هدفت الدراسة** إلى قياس مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة مع دراسة الفروق بينهم وفقاً لبعض

المتغيرات كالجنس والسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما هدفت إلى دراسة الفروق بين طلاب المجتمع المحلى وطلاب المجتمع الدولي بالنسبة لمتغيرات الدراسة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً للجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً للسن لصالح الطلاب الأكبر سنًا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً للمستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح الطلاب ذوى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً لمتغير مستوى الطموح لصالح الطلاب ذوى مستوى الطموح المرتفع، أي وجود ارتباط إيجابي بين فاعلية الذات ومستوى الطموح.
- لا توجد فروق بين طلاب المجتمع المحلى وطلاب المجتمع الدولي وفقاً لمتغيرات الدراسة: فاعلية الذات، ومستوى الطموح.

المحورالثانى: دراسات تناولت قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمتغيرات الدراسة.

(١) **دراسة: ناهد سعود، (٢٠٠٥).**

بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق"، و**هدفت الدراسة** إلى تحديد أكثر مجالات قلق المستقبل انتشاراً عند طلاب الجامعة، ومدى انتشار السمات التفاؤلية والتشاؤمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل، ودلالة الفروق الإحصائية في قلق المستقبل والتشاؤم والتفاؤل تبعاً لمتغيرات: النوع، الدخل، التخصص (علوم تطبيقية، علوم إنسانية) والعمر، وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٢٨٤) طالباً وطالبة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التشاؤم لصالح الإناث.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين كليات العلوم الإنسانية والكليات العملية في قلق المستقبل لصالح كليات العلوم الإنسانية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق ودخل الأسرة كلما ارتفع الدخل انخفض قلق المستقبل، وتنخفض درجة قلق المستقبل مع التقدم في العمر.

(٢) **دراسة: محمود مندوه، (٢٠٠٦).**

بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقًا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وتكونت **عينة الدراسة** من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، وكشفت **نتائج الدراسة** عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير الجنس (ذكور وإناث) في قلق المستقبل لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل لصالح التخصصات الأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرق الدراسة من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة.

(٣) **دراسة: شاكر المحاميد، محمد السفاسفه، (٢٠٠٧).**

بعنوان: "قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهنى، وتكونت **عينة الدراسة** من (٤٠٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة منهم (١٩٨) ذكرًا و(٢١٠) أنثى، وقد

أشارت **نتائـج الدراسـة** إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني، وأن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الجنس، وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية والجنس أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا تعزى إلى التفاعل ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

(٤) **<u>دراسة: فضيلة عرفات، (٢٠٠٧).</u>**

بعنـوان: "قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، والتعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية ومتغيري الجنس (طلاب وطالبات) والتخصص الدراسي (علمي وإنساني)، أما **عينة الدراسة** فقد تكونت من (٥٧٨) طالباً وطالبة، وقد توصلت **نتائج الدراسة** إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية بشكل عام عال، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

(٥) **<u>دراسة: ذكرى الطائي، (٢٠٠٩).</u>**

بعنـوان: "قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل، وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائيًا بينهم تبعاً لمتغير الجنس ونوع التخصص، وتكونت **عينة الدراسة** من (١٨٠) طالباً وطالبة من المرحلة الرابعة في كليات الطب في كل من كلية طب الموصل الأولى وكلية طب نينوي الثانية وكلية طب الأسنان وكلية الطب البيطري بواقع (٦٠) طالباً وطالبة من كل كلية، وأظهرت **نتائج الدراسة** أن هناك قلقاً مستقبلياً لدى طلبة كليات الطب، كما أن هناك فروقاً بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص، وأن طلبة كلية الطب البيطري هم الأكثر معاناة من قلق المستقبل، غير أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائيًا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

(٦) **<u>دراسة: غالب المشيخي، (٢٠٠٩).</u>**

بعنـوان: "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة العلاقة بين

متغيرات الدراسة (قلق المستقبل، فاعلية الذات، ومستوى الطموح)، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات في قلق المستقبل، والفروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل، وكذلك معرفة الفروق في المتغيرات الثلاثة وفق التخصص والسنة الدراسية، وتكونت **عينـة الدراسـة** من (٧٢٠) طالباً منهم (٤٠٠) طالب من طلاب كلية العلوم و(٣٢٠) طالباً من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، وتوصلت **نتائـج الدراسـة** إلى الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، وبين قلق المستقبل ومستوى الطموح، وعلاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح.
- توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات على مقياس فاعلية الذات لصالح منخفضي فاعلية الذات.
- توجد فروق على مقياس قلق المستقبل وفق متغير التخصص لصالح طلاب كلية الآداب.
- توجد فروق على مقياس فاعلية الذات وفق متغير التخصص لصالح طلاب كلية العلوم.
- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

(٧) **دراسة : أشرف عبدالحليم ، (٢٠١٠) .**

بعنـوان: " قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب"، و**هدفت الدراسـة** إلى اكتشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة من جهة وقلق المستقبل والضغوط النفسية من جهة أخرى ومعنى الحياة والضغوط النفسية من جانب ثالث ، والتعرف على طبيعة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة وذلك لدى عينة من الشباب الجامعي ، وتكونت **عينـة الدراسـة** من (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الذكور والإناث ، وقد أشارت **نتائـج الدراسـة** إلى الآتي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين معنى الحياة والضغوط النفسية .
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كلاً من (قلق المستقبل ، معنى الحياة ، الضغوط النفسية) .

(٨) **دراسة: نيفين المصري، (٢٠١١).**

بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات (فاعلية الذات، ومستوى الطموح الأكاديمي) على أساس أن قلق المستقبل يتضمن العديد من العناصر التي تؤثر في شخصية الفرد من حيث عدم ثقة الشخص في نفسه وفي قدرته على إرجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى مواقف خارجية، كما أن علاقته بالآخرين تكون مضطربة الأمر الذي يؤدي إلى توتره وتردده، وتكونت **عينة الدراسة** من (٦٢٦) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة يمثلون (٥,٥١%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد أظهرت **نتائج الدراسة** الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات والطموح الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية (علوم، آداب) في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة لصالح كلية العلوم.

(٩) **دراسة: إبراهيم أبوالهدى، (٢٠١٢).**

بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين بالخارج وأقارنهم البحرينيين"، و**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى مجموعتين من الطلاب المصريين المقيمين بمملكة البحرين والطلاب البحرينيين بالمرحلة الثانوية وكانت من أبعاد معنى الحياة في المقياس الذى قدمه الباحث نوعية الحياة، وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٥٨) طالبًا من بينهم (١٦٥) طالبًا بحرينيًا، (٩٢) طالبًا مصريًا، وكشفت **نتائج الدراسة** عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب المصريين والبحرينيين في قلق المستقبل لصالح الطلاب المصريين، كما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في معنى الحياة لصالح الطلاب المصريين، كما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى المجموعتين.

(١٠) **دراسـة: محمد القرشي، (٢٠١٢).**

بعنـوان: "الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينـة من طـلاب جامعـة أم القرى"، وقد **هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، التحقق من وجود فروق في قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى طـلاب الجامعـة طبقاً لكل مـن: المستوى الدراسـي (أول/ رابـع)، التخصـص الدراسـي (علمي/ أدبى)، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز لدى طـلاب الجامعة، وتم إجراء الدراسة على **عينــة** مكونـة من (٣٠٠) طالـب منهم (١٥٠) طالبـاً مـن الكليـات العلميـة و(١٥٠) طالبـاً مـن الكليـات النظريـة بجامعـة أم القرى، وقد توصلت **نتائـج الدراسة** إلى الآتي:

- مستوى قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة مرتفع بينما مستوى الدافع للإنجاز لديهم متوسط.
- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطات درجـات قلـق المسـتقبل ودرجات الدافع للإنجاز ترجع لمتغير التخصص أو المستوى الدراسي.
- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز فكلما زاد الدافع للإنجاز زاد معه القلق تجاه المستقبل.

(١١) **دراسـة: محمد المومني، مازن نعيم، (٢٠١٢).**

بعنـوان: "قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل"، و**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وتكونت **عينــة الدراســة** من (٤٣٩) طالباً وطالبة، وأظهرت **نتائــج الدراســة** الآتـي:

- مسـتوى قلـق المسـتقبل لـدى أفـراد العينـة كـان مرتفعـاً ، حيـث جـاء المجـال الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.
- عدم وجود فروق دالـة إحصـائيًا فـي مستوى قلـق المسـتقبل الكلـي تعزى إلـى اختلاف متغيرات التخصص، أو المستوى الدراسي.
- وجـود فروق دالـة إحصـائيًا فـي مستوى قلـق المستقبل الكلـي تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور.

- وجود فروق دالة إحصائيًا في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى للجنس، ووجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

(١٢) **<u>دراسة: أيمن البسطي، (٢٠١٥).</u>**

بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً"، و**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة وفق متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، التحصيل الدراسي (متفوقون، متعثرون)، والتخصص الدراسي (طلبة التخصصات الأدبية، طلبة التخصصات العلمية)، وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل وأبعاده، وجودة الحياة وأبعادها لدى طلاب الجامعة.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من متغير: النوع، التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهم على قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، فيما عدا وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع على كل من: القلق الذهني والدرجة الكلية لقلق المستقبل لصالح الذكور، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتحصيل الدراسي على كل أبعاد قلق المستقبل ودرجته الكلية لصالح المتعثرين دراسياً.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من متغير: النوع، التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، فيما عدا وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع على كل من: جودة الصحة العامة، جودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، والدرجة الكلية لصالح الذكور، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتحصيل الدراسي على كل أبعاد جودة الحياة ودرجتها الكلية لصالح المتفوقين دراسياً، ووجود تأثير دال إحصائيًا لتفاعل متغيري التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي في تأثيرهما المشترك على جودة التعليم والدراسة.
- تنبئ بعض أبعاد جودة الحياة –دون غيرها– بأبعاد قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

المحورالثالث: دراسات تناولت نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمتغيرات الدراسة.

(١) دراسة: جافالا (2005) Gavala.

بعنوان: "جودة الحياة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالارتياح في البيئة الجامعية والدافعية الأكاديمية"، و**هدفت الدراسة** إلى دراسة العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية وجودة الحياة، وأجريت على **عينة** قوامها (١٢٢) طالباً جامعياً، وبينت **نتائج الدراسة** أن الطلبة الذين يظهرون درجات عالية من الضغوط، ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية، وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية، كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة، وانخفاض الشعور بالاستمتاع الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى انخفاض جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

(٢) دراسة: عبدالحميد حسن وآخرون، (٢٠٠٦).

بعنوان: "جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة مستوى جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لطلبة الجامعة، واختلافها تبعاً لكل من الجنس، ونوع الكلية على **عينة** قوامها (١٨٣) طالباً وطالبة من جامعة السلطان قابوس، وأسفرت **نتائج الدراسة** عن وجود مستويات متوسطة من جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة لصالح الذكور، ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية في جودة الحياة لصالح الكليات العلمية.

(٣) دراسة: علي كاظم، عبدالخالق البهادلي، (٢٠٠٦).

بعنوان: "مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد (ليبيا– عمان)، والنوع (ذكر– أنثى)، والتخصص (إنساني– علمي) في جودة الحياة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة وهي: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة يتضمن ستة أبعاد هي: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، وجودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي،

وبعد تطبيق المقياس على **عينــة الدراســة** المكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، مقسمة إلى مجموعتين الأولى (١٨٢) طالباً وطالبة من ليبيا، والثانية (٢١٨) طالباً وطالبة من عمان، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى مجموعة من **النتائـج** كان من بينها:

- أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بعدين أيضاً هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي.
- وجود تأثير دال إحصائيًا في متغير البلد والنوع وفى التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفى التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة، حيث كان الطلبة الليبيون أعلى في جودة الصحة العامة وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العمانيون أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته.
- أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بعدين هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة وقت الفراغ وإداراته.

(٤) <u>**دراسة: كاظم العادلي، (٢٠٠٦).**</u>

بعنوان: "مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة مستوى إحساس طلبة الجامعة بجودة الحياة، وكذلك معرفة طبيعة الفروق بينهم في مدى الإحساس بجودة الحياة وفق متغيريّ الجنس والتخصص الدراسي، وتضمنت **عينــة الدراســة** (٥١) طالباً و(١٤٧) طالبة من طلبة كلية التربية بالرستاق بسلطنة عمان، وتوصلت **نتائــج الدراســة** التالية إلى:

- يشعر طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة الأمر الذى يعكس شعوراً بالقدرة على إشباع الحاجات والرضا عن الذات والواقع.
- إن مستوى إحساس الذكور بجودة الحياة يفوق ما هو عليه عند الإناث، وربما كان ذلك بسبب تطلع الإناث لواقع أفضل وطموحات أعلى مما

هو متحقق لهن في الوقت الراهن، أو بسبب اختلاف أساليب التنشئة السائدة والتي تضع قيوداً على حركة الإناث أكثر مما تفرضه على الذكور من الأبناء.

- يختلف الطلبة بصورة عامة في مستوى الإحساس بجودة الحياة وفق تخصصاتهم الأكاديمية ورضاهم الأكاديمي.

(٥) **دراسة: أحمد الثنيان، (٢٠٠٩).**

بعنوان: "جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، وتكونت **عينة الدراسة** من (٥٠) طالبًا وطالبة من جامعتين حكوميتين وجامعتين أهليتين، وكشفت **نتائج الدراسة** عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين جودة الحياة وأبعادها المختلفة، وقلق المستقبل وأبعاده المختلفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في قلق المستقبل وفقاً للتخصص (إنساني، علمي) لصالح التخصص الإنساني، كما بينت النتائج بأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال أبعاد قلق المستقبل للعينة ككل.

(٦) **دراسة: عويدة المشعان، أمثال الحويلة، (٢٠٠٩).**

بعنوان: "الفروق بين الجنسين في جوانب نوعية الحياة لدى عينات من طلاب جامعة الكويت"، و**هدفت الدراسة** إلى معرفة الفروق بين طلبة الجامعة من الجنسين في جوانب نوعية الحياة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

- وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة حيث جاء متوسط درجات الطلبة الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في جوانب نوعية الحياة.
- هناك عوامل تساهم في تشكيل نوعية الحياة منها العلاقات الأسرية والاجتماعية وممارسة الأنشطة المختلفة وارتفاع مستوى الدخل والأمن النفسي والاجتماعي.
- أشارت الدراسة إلى أهمية الدعم الاجتماعي من الأصدقاء وزملاء الدراسة وأعضاء هيئة التدريس باعتبارها تلعب دوراً أساسياً في استثارة الدوافع الحسية ودوافع الإنجاز لدى الطلاب.

- وجود ارتباط إيجابي بين نوعية الحياة والصحة النفسية بحيث إن الشعور بنوعية الحياة له تأثير على تخفيض الضغوط النفسية والاجتماعية والدراسية.
- وجود علاقة سالبة بين نوعية الحياة والاكتئاب ، فكلما ارتفعت الدرجة على نوعية الحياة انخفضت درجة الشعور بالاكتئاب.

(٧) <u>**دراسة: أحمد عبدالخالق، (٢٠١٠).**</u>

بعنـــوان: "المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت"، و**هـــدفت الدراســـة** إلـى تحديد متوسطات نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة اعتماداً على التقدير الذاتي، وبحث الفروق بين الجنسين (ذكو ، إناث) في نوعية الحياة، وتكونت **عينـــة الدراســـة** من (١٧٨٨) من طلاب جامعة الكويت، وتوصلت **نتائـــج الدراســـة** إلـى انخفاض نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أشارت إلى ظهور فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في أبعاد نوعية الحياة في المجالات (الجسمية، النفسية، والبيئية)، فضلاً عن الدرجة الكلية لمقياس نوعية الحياة، حيث كان متوسط الذكور أعلى من الإناث في كل المقارنات، كما أسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط الإناث في كل من القلق والاكتئاب والأعراض والشكاوى الجسمية.

(٨) <u>**دراسة: جادى وآخرون Ghaedi, et al., (2010) .**</u>

بعنـــوان: "نوعية الحياة لدى طلاب الكليات وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لديهم"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى نوعية الحياة لدى طلاب الكليات، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائيًا بين نوعية الحياة وبين الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وتكونت **عينـة الدراسة** من (٢٠٢) طالبًا من طلاب الجامعات الإيرانية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة التي تتضمن مقياس لقياس الرهاب الاجتماعي، وكذلك مقياس نوعية الحياة المكون من (٣٦) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: الحيوية، والأداء الاجتماعي، والصحة النفسية، والصحة العامة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة توصلت الدراسة إلى **النتائـج** التالية:

- تدنى نوعية الحياة مع وجود الخوف واضطرابات القلق.
- وجـود علاقـة ارتباطيـة سـالبة ذات دلالـة إحصـائية بـين نوعيـة الحيـاة والرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.

(٩) **دراسـة: كالي (2010) Kealey .**

بعنـوان: "استكشاف العلاقة بين نوعية الحياة الاجتماعية في الحرم الجامعي ورضا الطلاب عن الجامعة بباكنغهام"، و**هدفت الدراسة** إلى قياس مستوى نوعية الحياة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومستوى رضائهم عن الحياة الجامعية، وكذلك التعرف على العلاقة بين نوعية الحياة الاجتماعية والرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت **عينـة الدراسـة** من (١٠٠) طالب جامعي بباكنغهام، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى أن هناك ارتباط مباشر بين نوعية الحياة الاجتماعية والرضا عن الحياة الجامعية، كما أشارت إلى أن نوعية الحياة الاجتماعية ذات الجودة العالية من شأنها أن تحقق ارتباط عاطفي قوى لدى طلاب الجامعة نحو جامعتهم.

(١٠) **دراسـة: رغداء نعيسة، (٢٠١٢).**

بعنـوان: "جـودة الحيـاة لـدى طلبـة جـامعتيّ دمشـق وتشـرين"، و**هدفـت الدراسـة** إلـى التعـرف علـى مسـتوى جـودة الحيـاة لـدى طلبـة جـامعتيّ دمشـق وتشـرين، ودور متغيـرات (البلـد، النـوع، التخصـص) علـى جـودة الحيـاة لـديهم، وتكونـت **عينـة الدراسـة** مـن (٣٦٠) طالبًا مقسـمين إلـى (١٨٠) طالبـاً مـن طلبـة جامعـة دمشـق و (١٨٠) طالبـاً من طلبـة جامعـة تشرين، وتوصـلت **نتائـج الدراسـة** إلـى وجـود مسـتوى متدنى مـن جـودة الحيـاة الجامعيـة لـدى طلبـة كـلاً مـن جـامعتيّ دمشـق وتشـرين، كمـا أشـارت إلـى التـأثير المشـترك للمتغيـرات الديموغرافيـة الثلاثـة (البلد، النوع، التخصص) معاً في جودة الحياة، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالـة إحصائيًا بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

(١١) **دراسـة: إيمان عبدالحميد، (٢٠١٤).**

بعنـوان: "جودة الحياة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة وفاعلية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة"، و**هدفت الدراسة** إلى قياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات، وكذلك التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات، ومدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين جودة الحياة، وتكونت **عينـة الدراسـة** من (٣٥٠) طالبًا

وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، وأوضحت **نتائج الدراسة** إلى انخفاض جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وبين كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات، وإنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، كما أوضحت النتائج وجود فروق إحصائية دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

(١٢) <u>دراسة: فيزكر (2015) .Visker, J</u>.

بعنوان: "التدين والروحانية ونوعية الحياة الذاتية لدى عينة مختارة من طلاب الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على مستوى التدين والروحانية ونوعية الحياة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى تدين الطالب الجامعي والقيم الروحية ونوعية الحياة لديه، وتكونت **عينة الدراسة** من (٥٤٨) طالبًا جامعي من الغرب الأوسط، وأشارت **نتائج الدراسة** إلى الآتي:

- أن طلاب جامعة الغرب الأوسط لديهم شعور معتدل من الرفاهية الروحية، ونوعية عالية من الحياة.
- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل المتغيرات المقاسة: (مستوى التدين، الرفاهية الروحية، ونوعية الحياة).
- وجود علاقة طردية بين الرفاهية الروحية والرفاهية الدينية والرفاهية الوجودية، وبين نوعية الحياة، فكلما زادت الرفاهية الروحية زاد الأمل وانخفض مشاعر الذنب.

المحور الرابع: دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية مع متغيرات الدراسة.

(١) <u>دراسة: صالح سعيد، (٢٠٠٥)</u>.

بعنـــوان: "أثـر توكيـد الـذات فـي تنميـة فاعليـة الـذات للطلبـة ذوى القلـق الاجتمـاعي فـي المرحلـة الجامعيـة"، و**هدفــت الدراســة** إلـى إعـداد برنـامج إرشـادي في توكيد الذات، إضافة إلى التعرف على أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبـة ذوى القلـق الاجتمـاعي مـن طلبـة كليـة التربيـة الأساسـية فـي الجامعـة المستنصـرية، وتكونـت **عينـــة الدراســـة** مـن (١٦) طالبـاً وطالبـة ممـن لـديهم شـعور عـال بـالقلق الاجتمـاعي وفاعليـة الـذات لـديهم منخفضـة، وأسـفرت **نتائـــج الدراســـة** عن وجود ارتبـاط عكسـي بين فاعلية الذات والقلق الاجتماعي، أي كلما تمتع الفرد

بفاعلية ذات مرتفعة كلما انخفض الشعور بالقلق الاجتماعي والعكس، كما أشارت النتائج إلى فاعلية توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

(٢) **دراسة: نايف الطراونة، (٢٠٠٥).**

بعنوان: "أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وفعالية الذات المدركة المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوى التحصيل المتدني"، و**هدفت الدراسة** إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد نفسى جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوى التحصيل المتدني، وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأسفرت **نتائج الدراسة** عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فعالية الذات المدركة لدى طلاب الجامعة، وكذلك أثبت البرنامج فاعليته في تحسين الدافع للإنجاز والمعدل التراكمي لطلاب الجامعة.

(٣) **دراسة: سيد عبدالعظيم، (٢٠٠٩).**

بعنوان: "فاعلية التحليل بالمعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة"، و**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يقوم على التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الهدف في الحياة الذى يتكون من الأبعاد الآتية: (تحمل المسئولية، الرضا عن الحياة، نوعية الحياة)، وتكونت **عينة الدراسة** من (٩) أفراد من الذكور فقط من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، وقد توصلت **نتائج الدراسة** إلى نجاح البرنامج الإرشادي من خلال تدريباته المختلفة في مساعدة المسترشدين على زيادة تحمل المسئولية لديهم، وزيادة الرضا عن حياتهم، وتحسين نوعية حياتهم، مما أثر على نظرتهم للحياة وجعلها أكثر ثراء ومغزى.

(٤) **دراسة: نشوى كرم، (٢٠١٠).**

بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى اختبار فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية وأثره على: (السعادة، حب الحياة، والتفاؤل)،

وتكونت **عينة الدراسة** من (٢٢) طالبًا وطالبة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل.

(٥) **دراسة: صالح السواح، (٢٠١٢).**

بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر"، و**هدفت الدراسة** إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتكونت **عينة الدراسة** من (٣٦) طالباً من الدارسين بجامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٦) عاماً، وأسفرت **نتائج الدراسة** عن انخفاض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

(٦) **دراسة: صالحة أرجومه، (٢٠١٢).**

بعنوان: "برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة كمدخل لخفض مستوى القلق لدى طالبات الجامعة"، و**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة أثر تحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في خفض مستوى القلق لدى طلاب الجامعة، وتكونت **عينة الدراسة** من (٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب كلية البنات – جامعة عين شمس، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما توصلت إلى أن تحسين جودة الحياة نتيجة تعرض طلاب الجامعة للبرنامج الإرشادي كأن من شأنه أن يخفض مستوى القلق لديهم.

(٧) **دراسة: كمال الفليت، (٢٠١٢).**

بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية ثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة بفلسطين"، و**هدفت الدراسة** إلى تنمية ثقافة الحوار من خلال برنامج إرشادي، وكذلك بيان علاقة ثقافة الحوار بتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة بفلسطين، وتكونت **عينة الدراسة** من (٥٠) طالباً من

طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية ثقافة الحوار، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ثقافة الحوار ومقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي.

(٨) **دراسة: أميرة فكرى، (٢٠١٣).**

بعنوان: "فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت في تحسين فاعلية الذات وأثره على مستوى إدارة الضغوط لطلاب الجامعة"، و **هدفت الدراسة** إلى تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت، وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على **عينة** مكونة من (٤٠) طالبًا وطالبة، وأسفرت **نتائج الدراسة** عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في فاعلية الذات وكذلك في أبعاد إدارة الضغوط بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في فاعلية الذات وكذلك في إدارة الضغوط قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية في فاعلية الذات وإدارة الضغوط بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت مباشرة وبعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيقه.

(٩) **دراسة: بيلتز Beltz, L., (2015).**

بعنوان: "تأثير برنامج إرشادي (للتعلم عبر الإنترنت) على فاعلية الذات لطلاب الجامعة في كليات المجتمع"، و **هدفت الدراسة** إلى دراسة أثر برنامج إرشادي على استعداد طلاب الجامعة للتعلم عبر الإنترنت، وكذلك دراسة أثر البرنامج على فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وعلى بعض المهارات والسمات اللازمة لنجاح الطلاب، وأشارت **نتائج الدراسة** إلى أن المشاركة في البرنامج الإرشادي المستخدم أدى إلى زيادة استعداد الطلاب للتعلم عبر الإنترنت، كما أدى إلى حدوث تأثير إيجابي على فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة، فيما يلى أهم النقاط التي يمكن استخلاصها من تحليل هذه الدراسات.

أولاً: <u>من حيث الموضوع والهدف</u>

شملت الدراسات السابقة أربع محاور أساسية من حيث الموضوع والهدف:

١- هدفت دراسات المحور الأول إلى الكشف عن فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة (قلق المستقبل، نوعية الحياة)، ومن بين هذه الدراسات دراسة: محمد الآلوسي، (٢٠٠١)؛ و دراسة تونج وسونج **Tong & Song (2004)**؛ ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالى، (٢٠١٠)؛ ودراسة أحمد إسماعيل، (٢٠١٠)؛ ودراسة محمد الجبوري، (٢٠١٣).

٢- هدفت دراسات المحور الثانى إلى الكشف عن قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بنوعية الحياة، ومن بين هذه الدراسات دراسة: فضيلة عرفات، (٢٠٠٧)؛ ودراسة غالب المشيخي، (٢٠٠٩)؛ ودراسة محمد المومني، مازن نعيم، (٢٠١٢)؛ ودراسة أيمن البسطى، (٢٠١٥).

٣- هدفت دراسات المحور الثالث إلى الكشف عن نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، ومن بين هذه الدراسات دراسة: عبدالحميد حسن وآخرون، (٢٠٠٦)؛ ودراسة كاظم العادلي، (٢٠٠٦)؛ ودراسة عويدة المشعان، أمثال الحويلة، (٢٠٠٩)؛ ودراسة جادى وآخرون، **Gaedi, et al., (2010)** ؛ ودراسة أحمد عبدالخالق، (٢٠١٠؛ و دراسة فيزكر **Visker, J. (2015)**.

٤- هدفت دراسات المحور الرابع إلى الكشف عن فاعلية البرامج الإرشادية مع متغيرات الدراسة (فاعلية الذات ، قلق المستقبل، نوعية الحياة)، ومن بين هذه الدراسات دراسة: دارسة صالح السواح، (٢٠١٢)؛ ودراسة صالحة أرحومه، (٢٠١٢).

والبحث الحالي يهدف إلى إعداد برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وكذلك معرفة أثر تحسين فاعلية الذات على قلق المستقبل ونوعية الحياة لديهم.

ثانياً: <u>من حيث العينة</u>

لقد تنوعت أعمار العينات وحجمها ونوعها في الدراسات السابقة باختلاف هدف الدراسة مما يصعب تعميم نتائج تلك الدراسات.

(١) فيما يتعلق بحجم العينة:

- عينات صغيرة: تضمنت الدراسات والبحوث السابقة عينات قليلة العدد ومن أمثلتها دراسة؛ دراسة صالح سعيد، (٢٠٠٥)؛ ودراسة نايف الطراونة، (٢٠٠٥).
- عينات كبيرة: حيث كانت بعض الدراسات ذات عينات كبيرة العدد ومن بين هذه الدراسات دراسة أحمد الثنيان، (٢٠٠٩).
- في حين إن معظم الدراسات استخدمت عينات كبيرة نسبياً ومن أمثلتها: دراسة جادى وآخرون **Gaedi, et al., (2010)**؛ ودراسة كاظم العادلي، (٢٠٠٦)؛ ودراسة شاكر المحاميد، محمد السفاسفة، (٢٠٠٧)؛ وأخيراً دراسة محمد القرشي، (٢٠١٢).
- وفي حين بلغ عدد أفراد العينة الخاصة بالبحث الحالي (٦٠) طالباً وطالبة مقسمة على النحو التالي (٢٦) طالباً، و(٣٤) طالبة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٣ ذكراً، ١٧ أنثى) ، والأخرى ضابطة قوامها (١٣ ذكراً، ١٧ أنثى)، وتتراوح عدد المجموعات في الدراسات السابقة ما بين مجموعة واحدة إلى مجموعتين.

(٢) فيما يتعلق بجنس العينة:

لقد اختلفت الدراسات والبحوث السابقة في تناولها لجنس عينة الدراسة سواء ذكور أو إناث أو ذكور وإناث فهناك دراسات أجرت دراستها على عينات من الذكور كما في دراسة جادى وآخرون، **Gaedi, et al., (2010)**؛ ودراسة جافالا **Gavala (2005)**؛ بينما جمعت معظم الدراسات بين الجنسيين (ذكور، وإناث) في عينة الدراسة ومن أمثلتها: دراسة ناهد سعود، (٢٠٠٥)؛ ودراسة محمود مندوه، (٢٠٠٦)؛ دراسة ذكرى الطائي، (٢٠٠٩)؛ ودراسة نيفين المصري، (٢٠١١)؛ ودراسة إبراهيم أبالهدى، (٢٠١٢)؛ ودراسة رغداء نعيسة، (٢٠١٢). في حين تناولت الباحثة في دراستها الحالية عينة الدراسة من الجنسيين (ذكور – إناث).

ثالثاً: <u>من حيث النتائج</u>

١- اتضح من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة (قلق المستقبل، نوعية الحياة). أن هذه الدراسات قد توصلت إلى النتائج التالية:

- انخفاض فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة كما في دراسة تونج وسونج **Tong & Song (2004)** ؛ في حين أن هناك دراسات أخرى أثبتت أن

فاعليـة الـذات لـدى الطـلاب الجامعـة مرتفعـة كمـا فـي دراسـة محمـد الآلوسى، (٢٠٠١)؛ ودراسة محمد الجبوري، (٢٠١٣).

- وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات فاعلية الذات ونوعية الحياة كما في دراسة هويدة محمود، فوزية الجمالى (٢٠١٠).
- يمكن التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فاعلية الذات كما في دراسة أحمد إسماعيل، (٢٠١٠).
- وجود فروق في فاعلية الذات وفق متغير الجنس لصالح الإناث كما في دراسة ستاروبين **Starobins, S., (2014)**؛ ودراسة أمانى عبدالوهاب، سميرة شند (٢٠١٠)؛ بينما توجد فروق فى فاعلية الذات لصالح الذكور كمــا فــى دراســة خضــر أبوزيــد، (٢٠٠١)؛ ودراســة أحمــد حســانين، (٢٠٠٢)؛ ودراسة علـى القريشـى (٢٠١٤)؛ فـي حـين أن هنـاك دراسـات أخرى أثبتت أنه لا توجد فروق كما في دراسة محمد الآلوسي، (٢٠٠١)؛ ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالى، (٢٠١٠).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات والقلق والضغوط النفسية والحياتية كما في دراسة **Iglesia, et al., (2005)**.

٢- أما بالنسبة للدراسات التـي تناولـت قلـق المسـتقبل لـدى طـلاب الجماعـة وعلاقتـه بنوعية الحياة، فقد توصلت إلى النتائج التالية:

- القلق من المستقبل حالة نفسية تكاد تنتاب جميع طلاب الجامعة، أي أن قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة مرتفع بشكل عام كما في دراسة ذكرى الطائي (٢٠٠٩)؛ ودراســة فضــيلة عرفــات، (٢٠٠٧)؛ ودراســة محمــد القرشــي، (٢٠١٢).
- طلاب الجامعة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهنى كما في دراسة شاكر المحاميد، محمد السفاسفة (٢٠٠٧).
- يمكن التنبؤ بنوعية الحياة من خلال قلق المستقبل كما في دراسة أحمد الثنيان (٢٠٠٩).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نوعية الحياة وقلق المستقبل كما في دراسة غالب المشيخي، (٢٠٠٩)؛ ودراسة أيمن البسطي، (٢٠١٥).
- وجـود فـروق فـي قلـق المسـتقبل وفـق متغيـر الجـنس لصـالح الإنـاث كمـا فـي دراســة ناهــد ســعود، (٢٠٠٥)؛ ودراســة فضــيلة عرفــات، (٢٠٠١)؛ بينمــا

هناك دراسات أخرى توصلت وجود فروق لصالح الذكور كما في دراسة محمود مندوه (٢٠٠٦)؛ ودراسة محمد المومني، مازن نعيم، (٢٠١٢)؛ في حين أن هناك دراسات أخرى توصلت أنه لا توجد فروق في قلق المستقبل وفق متغير الجنس كما في دراسة ذكرى الطائي، (٢٠٠٩).

٣- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة. فقد توصلت إلى النتائج التالية:

- طلاب الجامعة يظهرون تدنى في مستوى جودة الحياة لديهم كما في دراسة جافالا **Gavala (2005)**؛ ودراسة جادى وآخرون **Gaedi, et al., (2010)**؛ ودراسة أحمد عبدالخالق، (٢٠١٠)؛ ودراسة إيمان عبدالحليم، (٢٠١٤)؛ ودراسة رغداء نعيسه (٢٠١٢)؛ بينما توصلت دراسة عبدالحميد حسن وآخرون، (٢٠٠٦) أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة متوسط؛ في حين توصلت دراسة فيزكر **Visker, J. (2015)** أن طلاب الجامعة لديهم نوعية عالية من الحياة وتم إرجاع ذلك إلى توفير البيئة الجامعية الخدمات التكميلية التي يحتاجها طلاب الجامعة.
- وجود فروق في نوعية الحياة وفق متغير الجنس لصالح الذكور كما في دراسة عبدالحميد حسن وآخرون، (٢٠٠٦)؛ ودراسة كاظم العادلي، (٢٠٠٦)؛ ودراسة عويدة المشعان، أمثال الحويلة، (٢٠٠٩)؛ ودراسة أحمد عبدالخالق، (٢٠١٠)؛ بينما توجد فروق فى نوعية الحياة لصالح الإناث كما فى دراسة أمانى عبدالوهاب، سميرة شند، (٢٠١٠)؛ فى حين أن هناك دراسات توصلت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى نوعية الحياة كما فى دراسة **Zhang & Norvilitis (2002)**، ودراسة **Kirsten, et al., (2003)**، ودراسة **Skrabski, et al., (2005)**، ودراسة **Lind Fors, et al., (2006)**.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل ونوعية الحياة كما في دراسة أحمد الثنيان، (٢٠٠٩).
- علاقة الطالب الجامعي مع الجنس الآخر تؤثر عليه حيث تؤدى إلى تدنى نوعية الحياة العاطفية ونوعية أو جودة الصحة النفسية كما في دراسة على كاظم، عبدالخالق البهادلي (٢٠٠٦).

- هناك عوامل تسهم في تشكيل نوعية الحياة منها العلاقات الأسرية والاجتماعية وممارسة الأنشطة المختلفة وارتفاع مستوى الدخل والأمن النفسي والاجتماعي كما في دراسة عويدة المشعان، أمثال الحويلة (٢٠٠٩).

٤- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية مع متغيرات الدراسة، فقد توصلت إلى النتائج التالية:

- الدور الفعال للبرامج الإرشادية في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب الجامعي كما في دراسة نايف الطراونة (٢٠٠٥)؛ ودراسة صالح السواح (٢٠١٢).
- الدور الفعال للبرامج الإرشادية في تحسين نوعية الحياة لدى الطالب الجامعي كما في دراسة كمال الفليت (٢٠١٢)؛ ودراسة أميرة فكرى (٢٠١٣).

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

١- أن طلاب الجامعة لديهم مشاكل شخصية وإجتماعية وأكاديمية وأسرية، وكلما زادت الضغوط النفسية في حياة الطالب الجامعي كلما زاد قلق المستقبل لديه، بمعنى أن الضغوط النفسية كذلك قد تكون سبباً من الأسباب المؤدية لقلق المستقبل لأن المشاكل التي يواجهها الفرد في حياته قد تعمل على تشوش تفكيره سواء الحالي أو بشأن الأمور المستقبلية، وكذلك زيادة نسبة قلق المستقبل لدى الطالب الجامعي قد تؤدى إلى افتقاده لمعنى حياته نظراً لانشغاله بأمور مستقبلية وإهماله لمشكلاته الحالية، وبذلك فإن زيادة الضغوط النفسية لديه تعمل كذلك على انخفاض نظرته لنوعية حياته.

٢- انخفاض فاعلية الذات لدى الطالب الجامعى وكثرة الضغوط من حوله لها تأثير على سلوكه وأساليب تفكيره، وقد يلجأ إلى استخدام الأساليب اللاعقلانية في التفكير مثل: (لابد أن يكون محبوباً ومشهوراً داخل الجامعة)، وهذا التفكير اللاعقلاني يولد لديه نوع من القلق والضغط النفسي وأكثر ما يظهر هذا القلق يكون بخصوص مستقبله سواء الزواجي أو المهني.

٣- أن فاعلية الذات المرتفعة قد تؤدى إلى تخفيف الضغوط لدى الطالب الجامعي، ولأن معتقدات فاعلية الذات هي أساس الدافعية والسعادة والرضا الذاتي في جميع مجالات الحياة، فإن دعم فاعلية الفرد الذاتية (أي اعتقاده الفرد وإيمانه بقدراته) لتؤدي مهمتها الأساسية بشكل قوى تعتبر من الأهمية في رفع كفاءته لمواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق النتائج والأهداف المرغوبة وزيادة الإنجاز، كما يساعده في بلوغ السلوك التكيفي وتحسين نوعية الحياة، وكذلك نوعية الحياة مرتبطة بتفرد الشخص واعتقاده في قدراته وإمكاناته والمواقف التي يمر بها عن غيره، وفى نهاية الأمر يمكن القول أن دعم فاعلية الفرد الذاتية قد تؤدى إلى تحسين نوعية حياته.

٤- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، كما أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات؛ وبناءً عليه يمكن القول أن فاعلية الذات تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة الطالب الجامعي لقلق المستقبل، بمعنى أن طلاب الجامعة الذين يمتلكون الفاعلية الذاتية والكفاءة والقدرة على السيطرة على أفكارهم ومعتقداتهم تكون قدرتهم على مواجهة القلق وتحديات المستقبل أكبر ممن لا يمتلكون الفاعلية الذاتية ويتركون أفكارهم ومعتقداتهم تحت رحمة أهوائهم الشخصية وضغوط الحياة الجامعية.

٥- هناك عوامل تسهم في تشكيل نوعية الحياة لدى الطالب الجامعي تتعلق بالعلاقات الأسرية والاجتماعية والأمن النفسي والاجتماعي؛ ولذلك يقع على عاتق الأسرة مسئولية كبيرة فلابد من توفير الدعم الانفعالي والاجتماعي للطالب الجماعي، وتحقيق التماسك الأسرى وتوطيد العلاقات بين أفراد الأسرة حيث يولد لدى الطالب الجامعي إحساس بالرفاهية والسعادة وقد يعمل على تحسين نوعية حياته سواء الشخصية أو الأسرية أو الجماعية.

٦- أن استخدام أساليب وإستراتيجيات إرشادية متنوعة قد تساعد في تنمية كثير من الجوانب الإيجابية لدى الطلاب بحيث يؤثر التحسن فى جانب إلى تحسن فى جوانب أخرى، وبناءً عليه يعمل على تحسين أدائه

للوظـائف الاجتماعيـة وزيـادة وعيـه الاجتمـاعي، ويمكنـه مـن الضـبط الاجتمـاعي والانفعـالي، وإقامـة علاقـات اجتماعيـة سـليمة مـع الآخـرين؛ وكل ذلك من شأنه أن يعمل علـى خفض الضـغط النفسـي لـدى الطالـب الجامعي والقلق وخاصـة المستقبلي وبالتالي تحسين نوعية حياته.

فروض الدراسـة:

فـي ضـوء الإطـار النظـري ومـا أسـفرت عنـه الدراسـات والبحـوث السـابقة التـي استعرضتها الباحثة، يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة عن التساؤلات التي سبق عرضها في مشكلة الدراسة بالفصل الأول وهي:

الفـرض الأول: توجد فروق دالـة إحصـائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيـة والضـابطة علـى متغيـرات الدراسـة (فاعليـة الـذات– قلـق المسـتقبل– نوعيـة الحيـاة) فـي القيـاس البعـدي لصـالح المجموعـة التجريبية.

الفـرض الثـانى: توجد فـروق دالـة إحصـائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) لصالح القياس البعدي.

الفـرض الثالـث: لا توجـد فـروق دالـة إحصـائيًا بـين متوسـطات درجـات المجموعـة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل–نوعية الحياة).

الفـرض الرابــع: لا توجـد فـروق دالـة إحصـائيًا بـين متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيـة فـي القياسـين البعـدي والتتبعـي علـى متغيـرات الدراسـة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة).

الفـرض الخـامس: لا توجد فروق دالـة إحصـائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ترجع لمتغير النوع (ذكور– إناث) على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) بعد تطبيق البرنـامج الإرشادي.

الفصــل الرابــع

منهــج وإجــراءات الدراســـة

أولاً : منهـــج الدراســـــة

ثانياً : عينــــة الدراســــة

ثالثاً : أدوات الدراســــــة

رابعًا : إجـراءات الدراســــة

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصـــل الرابـــع
منهـج وإجـراءات الدراســة

تم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة والتي تتمثل في منهج الدراسة، وعينتها من حيث حجمها، وطريقة اختيارها، وكيفية تكافؤها، والأدوات المستخدمة في الدراسة وحساب الكفاءة السيكومترية لها، وإجراءات بناء البرنامج الإرشادي، وعرض الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة في الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث تقوم الدراسة بهدف "الكشف عن برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة"، والتصميم التجريبي يعتمد على تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد مكافأتهما تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج. وتمت المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، مع تتبع أثر البرنامج على المجموعة التجريبية من خلال الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة كفر الشيخ ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢١-٢٣) سنة من التخصصات العلمية والأدبية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات لطلبة الجامعة، وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا على بعض أجزاء المقياس، ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (٢٣٩) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتصحيح ورصد درجات الأفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات، وتم الحصول على درجات الإرباعي الأدنى ليمثل عينة الطلاب منخفضي فاعلية الذات، ومن ثم أصبحت عينة الدراسة النهائية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة مقسمة على النحو التالي (٢٨) طالباً، و(٣٢) طالبة، وقامت

الباحثـة بتحديـد مواعيـد لشـرح البرنــامج الإرشــادي المعرفــي السـلوكي وجلســاته المختلفة.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير العمر لعينة الدراسة، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير العمر لعينة الدراسة

المتغيرات		العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
النوع	ذكور	٢٨	٢٢,٢٩٢ سنة	٢,٦٠٨
	إناث	٣٢	٢٢,٣٢٣ سنة	٢,٦٥٨
إجمالي		٦٠	**٢٢,٢٥٣ سنة**	**٢٢,٣٠٦ سنة**

وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٤ ذكراً، ١٦ أنثى)، والأخرى ضابطة قوامها (١٤ ذكراً، ١٦ أنثى) .

وقامت الباحثة بالتأكد من التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني، وفاعلية الذات، وقلق المستقبل، ونوعية الحياة مستخدمة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، وفيما يلي بيان ذلك:

(١) العمر الزمني:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (بالشهور) ن١= ن٢= ٣٠

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦٨,٠٣	٢,٦٧١	٥٨	١,٠٨٨	٠,٢٨١ غير دالة
الضابطة	٢٦٧,٣٠	٢,٥٤٨			

القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٠، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٦ ، حيث ترمز (ن١) للمجموعة التجريبية، بينما ترمز (ن٢) للمجموعة للضابطة.

يتضـح مـن جـدول (٤) أن الفروق بـين متوسـطات المجمـوعتين (التجريبيـة والضـابطة) في العمر الزمني غير دالـة؛ وهذا يعنـي وجود تكافؤ بين المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.

(٢) مستوى فاعلية الذات:

قامـت الباحثـة بـالتحقق مـن تكـافؤ المجمـوعتين فـي فاعليـة الـذات قبـل تطبيـق البرنامج الإرشادي؛ حتى يمكن إجراء المقارنـة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقًا، ومن ثم فقد طبقت الباحثة مقياس فاعلية الذات على كلتا المجموعتين.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياس القبلي (ن١= ن٢= ٣٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	التجريبية	٣١,٤٣	٥,٧٩٣	٠,٣٥١	٠,٧٢٧ غير دالة
	الضابطة	٣١,٩٣	٥,٢١٩		
الثقة بالنفس	التجريبية	٢٩,١٧	٤,٩٩٠	٠,٧٦٤	٠,٤٤٨ غير دالة
	الضابطة	٣٠,١٠	٤,٤٥٩		
المثابرة للإنجاز	التجريبية	٢٩,٤٣	٣,٧٨٥	٠,٧٨٥	٠,٤٣٥ غير دالة
	الضابطة	٣٠,٣٠	٤,٧١٤		
التعامل مع ضغوط الحياة	التجريبية	٢٩,٦٣	٤,٣٦٧	٠,٦٩٤	٠,٤٩١ غير دالة
	الضابطة	٣٠,٤٠	٤,١٩٠		
كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	التجريبية	٢٩,٨٣	٤,١٦١	٠,٦٢٦	٠,٥٣٤ غير دالة
	الضابطة	٣٠,٥٠	٤,٠٨٣		
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	التجريبية	١٤٩,٥٠	١٨,٧٥٢	٠,٧٦٩	٠,٤٤٥ غير دالة
	الضابطة	١٥٣,٢٣	١٨,٨٤٤		

القيمة الجدولية لـ(ت) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٠، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٦.

يتضـح مـن جـدول (٥) أن الفروق بـين متوسـطات المجمـوعتين (التجريبيـة والضـابطة) على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياس القبلي غير دالـة؛ وهذا يعنـي وجود تكافؤ بين أفراد العينة من حيث فاعلية الذات.

(٣) قلق المستقبل:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق المستقبل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي؛ حتى يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقاً، ومن ثم فقد طبقت الباحثة مقياس قلق المستقبل على كلتا المجموعتين.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياس القبلي (ن١= ن٢= ٣٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	التجريبية	١٤,٦٠	٢,٢٥٣	٠,٥٥٤	٠,٥٨٩ غير دالة
	الضابطة	١٤,٢٧	٢,٤٩٠		
قلق الصحة وقلق الموت	التجريبية	١٤,٦٧	١,٦٧٨	٠,٨٠٠	٠,٤٢٧ غير دالة
	الضابطة	١٤,٣٠	١,٧٨٤		
القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	التجريبية	١٦,١٣	٢,٩٢١	٠,٤٠٧	٠,٦٨٦ غير دالة
	الضابطة	١٥,٨٣	٢,٧٩٣		
اليأس في المستقبل	التجريبية	١٦,٠٧	٣,٠٦٢	٠,٥٥٢	٠,٥٨٣ غير دالة
	الضابطة	١٥,٦٣	٣,٠٢٣		
الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	التجريبية	١٤,٧٠	١,٩٥٠	٠,٧٩١	٠,٤٣٢ غير دالة
	الضابطة	١٤,٣٣	١,٦٢٦		
الدرجة الكلية لقلق المستقبل	التجريبية	٧٦,١٧	٩,٩٢١	٠,٦٨٠	٠,٤٩٩ غير دالة
	الضابطة	٧٤,٣٧	١٠,٥٦٨		

القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠، وعند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٦.

يتضح من جدول (٦) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياس القبلي غير دالة؛ وهذا يعني وجود تكافؤ بين أفراد العينة من حيث قلق المستقبل.

(٤) نوعية الحياة:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في نوعية الحياة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي؛ حتى يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقاً، ومن ثم فقد طبقت الباحثة مقياس نوعية الحياة على كلتا المجموعتين.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياس القبلي (ن١= ن٢= ٣٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الجسدي والمادي	التجريبية	٢٧,٢٣	٤,٥٨٤	٠,٣٥٨	٠,٧٢٢ غير دالة
	الضابطة	٢٧,٦٣	٤,٠٥٦		
البعد الأكاديمي	التجريبية	٢٦,٧٧	٣,٩٥٥٤	٠,٩٦٧	٠,٣٣٨ غير دالة
	الضابطة	٢٧,٧٣	٣,٧٨٧		
البعد النفسي	التجريبية	٢٧,٠٣	٣,٧٦٤	٠,٢١٩	٠,٨٢٨ غير دالة
	الضابطة	٢٧,٢٣	٣,٣٠٨		
البعد الاجتماعي	التجريبية	٢٦,٨٠	٣,٥٩٥	٠,١٣٩	٠,٨٩٠ غير دالة
	الضابطة	٢٦,٦٧	٣,٨٠٩		
الدرجة الكلية لنوعية الحياة	التجريبية	١٠٧,٨٣	١٤,١٠٣	٠,٤٢٤	٠,٦٧٣ غير دالة
	الضابطة	١٠٩,٢٧	١٢,٠٢٣		

القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٠، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٢.٦٦

يتضح من جدول (٧) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياس القبلي غير دالة؛ وهذا يعني وجود تكافؤ بين أفراد العينة من حيث نوعية الحياة.

ثالثا: أدوات الدراسـة

تمثلت أدوات الدراسة في :

الأداة الأولى: مقياس فاعلية الذات لطلاب الجامعة. (إعداد/ الباحثـة)

الأداة الثانية: مقياس قلق المستقبل لطلبة الجامعة. (إعداد/ زينب شقير، ٢٠٠٥)

الأداة الثالثة: مقياس نوعية الحياة لطلاب الجامعة. (إعداد/ الباحثـة)

الأداة الرابعة: برنامج إرشادي معرفي سلوكي. (إعداد/ الباحثـة)

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس فاعلية الذات (إعداد/ الباحثـة)

ظهرت الحاجة لدى الباحثة لإعداد مقياس فاعلية الذات، نظراً لأن غالبية المقاييس التي اهتمت بفاعلية الذات إما أنها أعدت في بيئة غير البيئة المصرية، أو تناولت أبعاداً مختلفة عن أبعاد الدراسة الحالية؛ ومن ثم أعدَّت الباحثة هذا المقياس ليركز على أبعاد الدراسة الحالية.

(١) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس فاعلية الذات لطلاب الجامعة، ويتضمن خمسة أبعاد فرعية هي: (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، الثقة بالنفس، المثابرة للإنجاز، التعامل مع ضغوط الحياة، كفاءة التصرف في المواقف الصعبة).

(٢) خطوات بناء المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس فاعلية الذات لطلاب الجامعة، وقد اتبعت الباحثة في بناء المقياس على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد فاعلية الذات

قامت الباحثة بتحديد أبعاد فاعلية الذات كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على:

- المفاهيم الأساسية لفاعلية الذات، والدراسات السابقة المتصلة بها.
- بعض المقاييس التي تناولت فاعلية الذات، ومن أهم المقاييس التي اطلعت الباحثة عليها:

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ شوارزر Schwarzer, 1993):

يتكون المقياس من (١٠) فقرات بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (١٠–٤٠) درجة، وهو مقياس أحادي البُعد يهدف إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد في المواقف المقلقة.

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ علاء الشعراوي، ٢٠٠٠):

يتكون المقياس من (٢٥) مفردة، تقيس خمسة أبعاد أساسية وهى: (الثقة بالنفس، التحكم في ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز).

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ عادل العدل، ٢٠٠١):

يتكون المقياس من (٥٠) مفردة، والمقياس أحادي البُعد يقيس: (فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة).

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ صابر سفينه، ٢٠٠٣):

يتكون المقياس من (٣٩) عبارة، تهدف إلى قياس ثلاثة أبعاد وهى: (الرغبة في بدء السلوك، السعي المستمر لتكملة السلوك، والمثابرة في مواجهة المحنة).

- مقياس فعالية الذات (إعداد/ سمير شحاته، ٢٠٠٥):

يتكون المقياس من (٤٨) عبارة تتراوح بين (٤٨) أقل درجة و (٢٤٠) أعلى درجة وهو مقياس أحادي البعد يقيس فعالية الذات.

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ أماني عبدالوهاب وسميرة شند، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٢١) عبارة، وهو مقياس أحادي البعد يقيس (الإحساس العام المدرك لفاعلية الذات).

- مقياس فعالية الذات (إعداد/ هويدة محمود وفوزية الجمالي، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٣٢) مفردة، ويهدف إلى قياس أربعة أبعاد وهى: (إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الاقتناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية).

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ عطاف أبو غالي، ٢٠١٢):

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة مقسمة على ثلاث أبعاد، وبلغ عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس (١٠) فقرات، وأبعاد المقياس هي: (المبادرة، المجهود، والمثابرة).

- مقياس فاعلية الذات (إعداد/ هيام شاهين، ٢٠١٢):

بلغت بنود المقياس في صورته النهائية (٤٩) بنداً موزعة على أبعاد المقياس التي تتمثل في: (المثابرة، الثقة بالنفس، التخطيط وتنظيم العمل، تحقيق الأهداف، والتواصل الفعال مع الآخر).

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة بأبعاد المقاييس التي تناولت فاعلية الذات ، والتي اشتملت على (١٨) بُعداً لفاعلية الذات وهي (الثقة بالنفس، التعامل مع ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للإنجاز ، فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة، الرغبة في بدء السلوك، السعي المستمر لتكملة السلوك، المثابرة في مواجهة المحنة، إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الاقتناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية، المبادرة، المجهود، التخطيط وتنظيم العمل، تحقيق الأهداف، التواصل الفعال مع الآخر).

وتم عرض القائمة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في مجاليّ الصحة النفسية وعلم النفس، وطلب من سيادتهم تحديد الأبعاد المناسبة لعينة الدراسة الحالية، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين (عشرة محكمين) قامت الباحثة بحذف بعض الأبعاد التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على ٨٠٪ من إجمالي عدد المحكمين، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي اشتملت على خمسة أبعاد لفاعلية الذات وهي: (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، الثقة بالنفس، المثابرة للإنجاز ، التعامل مع ضغوط الحياة، كفاءة التصرف في المواقف الصعبة).

١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه: "فهم وتفسير وتقويم من جانب الفرد لقدراته وإمكاناته بحيث يتمكن من وضع أهداف وخطط تتناسب معها، والاستفادة من الخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة"

٢- الثقة بالنفس:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه: "إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته واعتباره لذاته وقدراته حسب الظروف الذى هو فيها دون إفراط أو تفريط فيكون مدافعاً عن حقوقه وحقوق الآخرين معبراً عن مشاعره ومعتقداته بطريقة إيجابية دون تهور أو اندفاع ينعكس بطريقة سلبية على الآخرين".

٣- المثابرة للإنجاز:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه: "سعى الفرد لبذل أقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، وقدرته على تحفيز ذاته والثقة في أفكاره وإتباع أقواله بأفعال من أجل استخدامه لقيمه وتفضيلاته العميقة في بذل الجهد بهدف تحقيق أهدافه وطموحاته على الرغم من العوائق التي قد تواجهه".

٤- التعامل مع ضغوط الحياة:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه: "قدرة الفرد على إدارة مشاعره وانفعالاته وأفكاره بشكل يساعده على الصمود أمام الأحداث الضاغطة التي تأتى بها الحياة والمواقف السالبة ومقاومة الإحباطات من خلال المواجهة الفعالة والإيجابية للضغط، أي أن يشعر الفرد بقدرته على التحكم فى مشاعره وأفعاله".

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

ويعرف هذا البعد إجرائياً بأنه: "قدرة الفرد على التصرف بكفاءة وفاعلية في مواجهة المواقف الصعبة والطارئة التي تواجهه في حياته، والتي تتطلب منه قدراً من المرونة في إيجاد الاستراتيجيات الفعالة عند مواجهة تلك المواقف الصعبة أو غير المألوفة والتعامل معها بكياسة ولباقة".

وتعرف الباحثة **فاعلية الذات** إجرائياً على أنها: "معالجة معرفية تتشكل بناءً على معتقدات الفرد عن قدراته الشخصية والتي تظهر في اعتقاده بأن لديه القدرة على ممارسة السيطرة على البيئة واتخاذ السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في تعلم الأشياء الجديدة والإحساس بالثقة بالنفس وتقبل الحياة والصمود أمام ضغوطها ومقاومته للفشل، وكفاءته ومرونته في التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار في مواقف مختلفة".

الخطوة الثانية: صياغة عبارات المقياس

من مراجعة الباحثة للمقاييس سالفة الذكر فقد استفادت منها في صياغة بعض العبارات المتضمنة بالمقياس مع الاستعانة ببعض العبارات المأخوذة منها، والجدول التالي يوضح هذه العبارات.

جدول (٨)

العبارات التي تم الاستعانة بها في إعداد مقياس فاعلية الذات

العبارات المأخوذة	العبارات بعد إعادة صياغتها	المقياس المستعان به	البعد الذى تنتمى إليه العبارة
٤٥- أستطيع تحمل كثيراً من المسؤوليات	١٩- أتحمل بكفاءة ما يلقى عليا من مسئوليات	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الأول
٥- يمكن لبعض العقبات أن تحول بينى وبين تحقيق أهدافى	٤٥- لا يمكن لأحد أن يمنعنى إذا صممت على تحقيق هدف ما	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الثالث
١٠- ثقة زملائى فى مهاراتى هى التي تدعوهم إلى اللجوء إلى	٣٥- ثقتى بنفسى تقنع زملائى بآرائى	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الثانى
١٧- يصعب على إقناع أى إنسان بأى شئ	٢٨- ليس لدى المقدرة على التأثير بآرائى في أساتذتى أو زملائى	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الثانى
١٢- اعتقد أن النجاح في المدرسة لا يعنى النجاح في الحياة	٧٤- أعتقد أن النجاح في الكلية لا يعنى النجاح في الحياة	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الرابع
١٦- لدى عزيمة وإرادة أقوى من معظم الناس	٦١- لدى إرادة وعزيمة يمكنانى من تحقيق ما أريد	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الثالث
٤٢- إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف أتصرف	٧٣- يمكننى أن أتعامل بشكل كفء مع الأحداث غير المتوقعة	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الرابع
٣- يسهل على تحقيق أهدافي ونواياى	٢٦- يسهل على الوصول إلى أى هدف مهما كان بعيداً	مقياس صابر سفينه (٢٠٠٣)	البعد الثانى
١٠- أقوم بعمل كل ما يطلب منى مهما كانت درجة صعوبته	٤٦- أقوم بعمل كل ما يطلب منى من أعمال صعبة	مقياس هيام شاهين (٢٠١٢)	البعد الثالث
٢٦- يسعدنى تقييم آراء الآخرين حتى أتعرف على أخطائى	٣- يسعدنى تقييم الآخرين لأدائى حتى أتعرف على أخطائى	مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالى (٢٠١٠)	البعد الأول

العبارات التي لم يتم إعادة صياغتها في مقياس فاعلية الذات :

العبارات المأخوذة	المقياس المستعان به	البعد التي تنتمى إليه العبارة
٤٠- عندى كثير من الطموحات التي سوف أنجزها	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الثانى
٩- نظراً لقدراتى العالية يمكنى توقع نتائج الحلول التي أصل إليها	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الأول
٦- سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الأول
٣٢- وجودى في أى مكان كفيل بأن يجعله ممتعاً ومشوقاً	مقياس عادل العدل (٢٠٠١)	البعد الثانى
٧١- أفقد السيطرة على تصرفاتى عندما أغضب	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الرابع
٥٠- أجيد الإطلاع على الكتب والمقالات العلمية	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الثالث
٦٤- أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهنى	مقياس أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الرابع
٧- أعتقد إننى أتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافى المستقبلية	مقياس سمير شحاته (٢٠٠٥)	البعد الأول
١٤- أستطيع التخطيط لإختيار الفرع الدراسى الذى يناسب قدراتى	مقياس سمير شحاته (٢٠٠٥)	البعد الأول
٥- أكون قناعاتى في ضوء قناعات الآخرين	مقياس هيام شاهين (٢٠١٢)	البعد الأول
١٧- أحقق طموحاتى وفقاً لأولويات حياتى	مقياس هيام شاهين (٢٠١٢)	البعد الأول
٣- أحترم آراء كل من يسدى لى النصيحة	مقياس سمير شحاته (٢٠٠٥)	البعد الأول
١٦- أتراجع عن أفكارى إذا لم أجد لها قبولاً من الآخرين	مقياس صابر سفينه (٢٠٠٣)	البعد الأول
١- لدى القدرة على تقييم أدائى	مقياس علاء الشعروای (٢٠٠٠)	البعد الأول
٢٠- أستفيد من نتائج أى موقف يظهر في حياتى	مقياس شفازنسر **Schwarzer, 1993**	البعد الأول
٢٩- أستمتع بالحوار المتبادل في المناقشات الحرة	مقياس عطاف أبوغالى (٢٠١٢)	البعد الثانى
٣٧- أثق في قدراتى على تحويل مواقف الفشل إلى نجاح	مقياس شفازنسر **Schwarzer, 1993**	البعد الثانى
٥٩- أضاعف جهودى عندما أكون في موقف تحدى	مقياس علاء الشعروای (٢٠٠٠)	البعد الثالث

الخطـوة الثالثـة: تـم عـرض الصـورة الأوليـة للمقيـاس علـى عشـرة مـن أعضـاء هيئـة التدريس في مجاليّ الصحة النفسية وعلم النفس، وقد اشتملت على التعريف الإجرائي لفاعلية الذات، وتعريف كل بُعد من أبعاد المقياس، وطلب من سيادتهم الحُكم على المقياس في ضوء ما يلي:

أ- تحديد المفردات الغامضة، والتي لا توضح السلوك المراد قياسه.

ب- انتماء البند للبُعد الذي ينتمي إليه في ضوء تعريف البُعد الإجرائي.

جـ- الصياغة الملائمة لكل بند من بنود المقياس.

د- إبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

الخطـوة الرابعـة: وفـي ضـوء توجيهـات السـادة المحكمـين (عشـرة محكمـين) قامـت الباحثة بإعادة صياغة بعض البنود، وحذف بعض البنود التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على ٨٠٪ من إجمالي عدد المحكمين، ونتيجة لذلك أصبح عدد بنود المقياس (٩٣) بنداً، بدلاً من (١٠٢) بنداً.

جدول (٩)

المفردات المحذوفة التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪ من إجمالي المحكمين على مقياس فاعلية الذات

البعد التي تنتمي إليه المفردة	المفــــردة
الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	- أكون قناعاتي في ضوء قناعات الآخرين - أتردد في تصحيح معتقداتي وأفكاري الخاطئة عن قدراتي - أعتقد أنني سوف أؤدى بشكل جيد عند دخولي أي امتحان
الثقة بالنفس	- ثقتي بنفسي تقنع زملائي بآرائي - أتجنب القيام ببعض الأعمال لأنها تتطلب وجودي وسط مجموعة
المثابرة للإنجاز	- أضاعف جهودي عندما أكون في موقف تحدى
التعامل مع ضغوط الحياة	- لدى القدرة على تحقيق متطلبات بيئتي - يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة
كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	- عندما تشعر بأن أحد أصدقائك المقربين يرفض استمرار علاقتك معه ، فإنك ..

الخطوة الخامسة: الكفاءة السيكومترية للمقياس

للتأكد من كفاءة وصلاحية المقياس لقياس فاعلية الذات، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ثم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي Internal Consistency :

اعتمدت الباحثة على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس، حيث قامت بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين

درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينها من جهة، وبالمقياس ككل من جهة أخرى، حيث تبقِي الباحثة على البنود والأبعاد التي تظهر ارتباطاً جوهرياً ودالاً إحصائياً، وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن= ٤٠)

البُعد الأول			البُعد الثاني			البُعد الثالث			البُعد الرابع			البُعد الخامس		
رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة
١	٠,٣٧٩	٠,٠٥	٢١	٠,٣٤١	٠,٠٥	٤٠	٠,٣٢٩	٠,٠٥	٥٨	٠,٤١٧	٠,٠١	٧٦	٠,٣٤١	٠,٠٥
٢	٠,٤٦٦	٠,٠١	٢٢	٠,٣٨٧	٠,٠٥	٤١	٠,٣٧٩	٠,٠٥	٥٩	٠,٥٧٠	٠,٠١	٧٧	٠,٤٢٥	٠,٠١
٣	٠,٣٤٦	٠,٠٥	٢٣	٠,٤٥٣	٠,٠١	٤٢	٠,٥٤١	٠,٠١	٦٠	٠,٣٩٥	٠,٠٥	٧٨	٠,٣٩٣	٠,٠٥
٤	٠,٥٥٥	٠,٠١	٢٤	٠,٤٦٤	٠,٠١	٤٣	٠,٣٣٠	٠,٠٥	٦١	٠,٣٧٥	٠,٠٥	٧٩	٠,٥٣٠	٠,٠١
٥	٠,١٨٢	غير دالة	٢٥	٠,٣١٨	٠,٠٥	٤٤	٠,٤٥٦	٠,٠١	٦٢	٠,٣٤٥	٠,٠٥	٨٠	٠,٤٥١	٠,٠١
٦	٠,٣٩٧	٠,٠٥	٢٦	٠,٣١٢	غير دالة	٤٥	٠,٣٥٠	٠,٠٥	٦٣	٠,٤٣٠	٠,٠١	٨١	٠,٦٢٧	٠,٠١
٧	٠,٤٢٧	٠,٠١	٢٧	٠,٤١٦	٠,٠١	٤٦	٠,٥٢٢	٠,٠١	٦٤	٠,٣٨٣	٠,٠٥	٨٢	٠,٣٧٠	٠,٠٥
٨	٠,٦٢٣	٠,٠١	٢٨	٠,٤٩٧	٠,٠١	٤٧	٠,١٠٤	غير دالة	٦٥	٠,٤٦٥	٠,٠١	٨٣	٠,٣٢٥	٠,٠٥
٩	٠,٥٥١	٠,٠١	٢٩	٠,٣٢٢	٠,٠٥	٤٨	٠,٣٦٨	٠,٠٥	٦٦	٠,٥٠٠	٠,٠١	٨٤	٠,٢٢١	غير دالة
١٠	٠,١٩١	غير دالة	٣٠	٠,٤٩١	٠,٠١	٤٩	٠,٥٦٦	٠,٠١	٦٧	٠,٣٨٢	٠,٠٥	٨٥	٠,٤٢٧	٠,٠١
١١	٠,٣٥٧	٠,٠٥	٣١	٠,٤٥٥	٠,٠١	٥٠	٠,٤٠٠	٠,٠٥	٦٨	٠,٤٠٣	٠,٠٥	٨٦	٠,٤٢٥	٠,٠١
١٢	٠,٣٨٠	٠,٠٥	٣٢	٠,١٩٨	غير دالة	٥١	٠,٥٣٠	٠,٠١	٦٩	٠,٤٨٤	٠,٠١	٨٧	٠,٦٦٩	٠,٠١
١٣	٠,٥٠٦	٠,٠١	٣٣	٠,٣٤٤	٠,٠٥	٥٢	٠,٣٢٠	٠,٠٥	٧٠	٠,١٩٥	غير دالة	٨٨	٠,٣٩٩	٠,٠٥
١٤	٠,٣٧٧	٠,٠٥	٣٤	٠,٤٨٧	٠,٠١	٥٣	٠,٥١٥	٠,٠١	٧١	٠,٣٨٢	٠,٠٥	٨٩	٠,٤٧٦	٠,٠١
١٥	٠,٤٤٩	٠,٠١	٣٥	٠,٣٢٧	٠,٠٥	٥٤	٠,٤٩٩	٠,٠١	٧٢	٠,٤٣٤	٠,٠١	٩٠	٠,٣٤٩	٠,٠٥
١٦	٠,٤٣٤	٠,٠١	٣٦	٠,٤٣٠	٠,٠١	٥٥	٠,٥٤٤	٠,٠١	٧٣	٠,٤١٢	٠,٠١	٩١	٠,٦٢٧	٠,٠١
١٧	٠,٥٨٠	٠,٠١	٣٧	٠,٤٤٩	٠,٠١	٥٦	٠,٣٦٤	٠,٠٥	٧٤	٠,٥٧٠	٠,٠١	٩٢	٠,١٦٤	غير دالة
١٨	٠,٣١٩	٠,٠٥	٣٨	٠,٣٥٨	٠,٠٥	٥٧	٠,٣٣٦	٠,٠٥	٧٥	٠,٤٦٨	٠,٠١	٩٣	٠,٦٣٧	٠,٠١
١٩	٠,٥٨٢	٠,٠١	٣٩	٠,٤٠٥	٠,٠١									
٢٠	٠,٤١٧	٠,٠١												

يتضح من جدول (١٠) أن معظم مفردات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بينما المفردات ١، ٣، ٦، ١١، ١٢، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٨، ٥٠، ٥٢، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٤، ٦٧، ٦٨، ٧١، ٧٦، ٧٨، ٨٢، ٨٣، ٨٨، ٩٠ دالة عند مستوى ٠,٠٥، بينما وجد أن المفردات ٥، ١٠، ٢٦، ٣٢، ٤٧، ٧٠، ٨٤، ٩٢ غير دالة إحصائياً؛ وبناءً على ذلك تم حذفها من أبعادها، وبذلك يصبح عدد بنود المقياس (٨٥) بنداً بدلاً من (٩٣) بنداً.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فاعلية الذات بعضها ببعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن= ٤٠)

الأبعـاد	الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	الثقة بالنفس	المثابرة للإنجاز	التعامل مع ضغوط الحياة	كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	الدرجة الكلية للمقياس
الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	١					
الثقة بالنفس	٠,٦٢٦**	١				
المثابرة للإنجاز	٠,٨٢٨**	٠,٧٠٩**	١			
التعامل مع ضغوط الحياة	٠,٦٩٦**	٠,٨١٦**	٠,٦٧٥**	١		
كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	٠,٦٧٣**	٠,٦٨٥**	٠,٧٢٥**	٠,٧٠٧**	١	
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧٧**	٠,٨٦٩**	٠,٨٩٨**	٠,٨٨٣**	٠,٨٦٤**	١

(* *) دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضـح من جدول (١١) أن كل معـاملات الارتبـاط بـين أبعـاد فاعليـة الـذات بعضـها ببعض دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما أن ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقيـاس دال إحصـائياً أيضـاً عنـد مسـتوى ٠,٠١، ممـا يـدل علـى الاتسـاق الـداخلي لأبعاد فاعلية الذات وللمقياس ككل، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات وصدق المقياس.

ب- صدق المقياس The Scale Validity:

وللتأكد من صدق المقياس الحالي قامت الباحثة بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية، وهي كالتالي:

- الصدق الظاهري **Face Validity**:

ويتعلـق بمـدى مناسـبة الأداة مـن حيـث شـكلها العـام للمجـال المـراد قياسـه، وكيفيـة صـياغة البنـود ومـدى وضـوحها، ومـن هـذا المنطلـق قامـت الباحثـة بعـرض المقياس على عشرة من المحكمين؛ لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري.

• الصدق المرتبط بالمحك:

تعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدمت الباحثة مقياس علاء شعراوى (٢٠٠٠)، والذى يتكون من خمسة أبعاد أساسية وهى: (الثقة بالنفس، التحكم فى ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز)، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٣ وهو قيمة مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس The Scale Reliability:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

• التجزئة النصفية **Split – half**:

تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على المفردات الفردية والزوجية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، جيتمان **Spearman- Brown& Gutman**، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٢)

معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات (الأبعاد، الدرجة الكلية) بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٤٠)

أبعاد المقياس	معامل الثبات	
	سبيرمان – براون	جيتمان
الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	٠,٨٣٩	٠,٨٣٩
الثقة بالنفس	٠,٧٤٦	٠,٧٤٣
المثابرة للإنجاز	٠,٧٩٩	٠,٧٩٨
التعامل مع ضغوط الحياة	٠,٧٤٩	٠,٧٤٧
كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	٠,٨٥٧	٠,٨٥٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٤٩	٠,٩٤٩

يتضح من جدول (١٢) تقارب قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان- براون وجيتمان، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير، مما يدل على ثبات المقياس.

• معادلة ألفا كرونباخ **Cronbach Alfa Coefficient**:

اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا– كرونباخ في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي **SPSS**، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١٣)

معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات (الأبعاد، الدرجة الكلية) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن= ٤)

أبعاد المقياس	معامل الثبات
الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	٠,٧٨١
الثقة بالنفس	٠,٦٩٩
المثابرة للإنجاز	٠,٧٣٦
التعامل مع ضغوط الحياة	٠,٧٣٧
كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	٠,٧٧٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٣٣

يتضح من جدول (١٣) أن معامل الثبات الخاصة بأبعاد فاعلية الذات والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات المقياس.

والجدير بالذكر أن المفردات التي قامت الباحثة بحذفها من المقياس لعدم ارتباطها الدال إحصائياً بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه؛ كان له تأثير إيجابي على قيمة معامل ألفا، وهو ما وضحته الباحثة في حساب الاتساق الداخلي.

الخطوة السادسة: الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات

بعد حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٨٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، وذلك بعد حذف المفردات التي أسفر حساب معاملات الارتباط عن عدم ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بُعد:

جدول (١٤)

الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات

م	البعــــــد	المفردات		عدد المفردات	المفــردات السالبــــة	توزيع الدرجات	
		من	إلى			أقل درجة	أعلى درجة
١	الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	١	١٨	١٨	٥ ، ١١	١٨	٥٤
٢	الثقة بالنفس	١٩	٣٥	١٧	٢٠، ٢٢ ، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٥	١٧	٥١
٣	المثابرة للإنجاز	٣٦	٥٢	١٧	٣٩ ، ٤٢ ، ٤٥	١٧	٥١
٤	التعامل مع ضغوط الحياة	٥٣	٦٩	١٧	٥٧، ٥٨، ٦٠، ٦٣ ، ٦٤، ٦٥، ٦٨	١٧	٥١
٥	كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	٧٠	٨٥	١٦	ـــــــ	١٦	٤٨

قامـت الباحثـة بمراجعـة تعليمـات المقيـاس للتأكـد مـن دقـة صـياغة تلـك التعليمات، وذلك قبل تطبيق المقياس.

أ- **وصف المقياس:**

يتكون مقياس فاعلية الذات من (٨٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الإدراك المعرفـي للقـدرات الشخصـية، الثقـة بـالنفس، المثـابرة للإنجـاز، التعامـل مـع ضغوط الحياة، كفاءة التصرف في المواقف الصعبة).

ب- **تصحيح المقياس:**

قامت الباحثة بوضـع ثلاثة اختيارات أمام كل مفردة للأبعاد الأربعة الأولـى للمقيـاس تتمثل فـي الاختيـارات (دائمـاً- أحيانـاً- نـادراً)، ويقوم الطالب بوضـع علامـة (√) أمـام العبـارة فـي الخانـة التـي تعبـر بدقـة عن سـلوكه واسـتجاباته، ويتكـون البُعد الخـامس مـن مجموعـة مـن المواقف، ولكـل موقف ثلاثـة بـدائل (أ- ب- ج)، ويقوم الطالـب بوضـع علامـة (√) أمـام الاختيـار الملائـم للموقـف، وتأخـذ المفـردة الموجبـة الـدرجات (٣-٢-١) علـى الترتيـب، بينمـا تأخـذ المفـردة السـالبة الـدرجات (١-٢-٣) علـى الترتيـب، وبـذلك تصـبح الدرجـة الصـغرى للمقيـاس ككـل (٨٥) درجـة والدرجـة العظمـى (٢٥٥) درجـة، وتـدل الدرجـة المرتفعـة علـى تمتـع الفـرد بفاعليـة ذات مرتفعـة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض فاعلية الذات لدى الفرد.

الأداة الثانية: مقياس قلق المستقبل لطلبة الجامعة (إعداد/ زينب شقير، ٢٠٠٥)

(١) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح في المستقبل.

(٢) وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد وهي:

- **القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:** ويتكون من (٥) مفردات تحمل الأرقام: ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤.
- **قلق الصحة وقلق الموت:** ويتكون من (٥) مفردات تحمل الأرقام: ١٠، ١٨، ١٩، ٢٥، ٢٦.
- **القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):** ويتكون من (٧) مفردات تحمل الأرقام: ٣، ٦، ١١، ١٣، ١٤، ٢٣، ٢٨.
- **اليأس في المستقبل:** ويتكون من (٦) مفردات تحمل الأرقام: ٤، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٦.
- **الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:** ويتكون من (٥) مفردات تحمل الأرقام: ١، ٢، ٥، ١٥، ٢٧.

(٣) تصحيح المقياس:

يجيب المفحوص على عبارات المقياس باختيار الإجابة التي تتلاءم معه، وأمام كل عبارة مقياس تقدير خُماسي (لا، قليلاً، بدرجة متوسطة، كثيراً، تماماً)، وموضوع أمام هذه التقديرات خمس درجات هي (٤، ٣، ٢، ١، صفر) على الترتيب وذلك عندما يكون اتجاه العبارات نحو قلق المستقبل سلبي وهي العبارات من (١ – ١٠)، بينما تكون هذه التقديرات في اتجاه عكسي (صفر، ١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب وذلك عندما يكون اتجاه العبارات نحو قلق المستقبل إيجابي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر– ١١٢ درجة)، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد والعكس صحيح.

(٤) الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاء السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أ- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة لاستجابات عينة البحث، وكانت جميع

معاملات الارتباط دالة إحصائياً، كما تم حساب معاملات الارتباط بين محاور المقياس الخمس وبين بعضهم البعض، وكذلك بين كل محور وبين الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٧– ٠,٩٣)، وهذا يزيد من الاطمئنان على ارتفاع صدق المقياس لما وُضع له.

ب- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقيا بالطرق التالية:

- الصدق الظاهري:

حيث تم عرض المقياس على عشرة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وتم حذف العبارات التي لم تلق اتفاق ٨٠ ٪ من المحكمين

- صدق المحك (الصدق التجريبي):

حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٠) طالباً وطالبة (مناصفة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية بطنطا (ضمن عينة التقنين)، كما تم تطبيق مقياس القلق (إعداد/ غريب عبدالفتاح) على ذات العينة وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠,٨٧، ٠,٨٣، ٠,٨٤) لكل من عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية على التوالي، وهو ارتباط دال ومرتفع مما يضمن صلاحية المقياس للاستخدام.

- صدق التمييز:

ويوضح إمكانية استخدام مقياس قلق المستقبل في الكشف عن الفروق بين المجموعات المختلفة في درجة قلق المستقبل وتبين أن قيمة "ف" جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثنائية المختلفة، ومن ثم فإن المقياس لديه القدرة على التمييز بين فئات مختلفة، مما يطمئن على صدقه وإمكانية استخدامه في القياس.

ج- ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس زينب شقير بحساب الثبات بعدة طرق:

- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تم حساب الثبات بإعادة تطبيق المقياس مرة ثانية بعد مرور شهراً على عينة التقنين التي بلغ عددها ٨٠ طالباً وطالبة، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين

(٠,٨٤، ٠,٨٣، ٠,٨١) لكل من عينة الذكور وعينة الإناث، والعينة الكلية على الترتيب.

• طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وتوصلت النتائج إلى أن معاملات ثبات المقياس تتراوح ما بين (٠,٨١٨– ٠,٨٢١)، وكلها معاملات ثبات مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أن المقياس يمكن الثقة فيه مما يتيح استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

• طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة، مقدارها (١٠٠) طالب من الجنسين وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨٢، ٠,٩١١، ٠,٩٢٣) لعينة الذكور والإناث، والعينة الكلية على التوالي، وهي معاملات ثبات مرتفعة للمقياس.

(٥) الكفاءة السيكومترية للمقياس كما قامت به الباحثة الحالية:

قامت الباحثة من التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٤٠) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ.

أ– صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة بحساب الصدق عن طريق:

• الصدق المرتبط بالمحك:

تعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل لطلاب الجامعة (إعداد/ غالب المشيخي، ٢٠٠٩)، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٠ وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً.

ب– ثبات المقياس:

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال:

• الثبات بطريقة إعادة إجراء المقياس:

فقد قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول حيث وجدت أن معامل الثبات ٠,٨٢ وهي قيمة مرتفعة ودالة.

• الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ:

حيث حصلت الباحثة على معامل ثبات قدرة ٠,٧٩، وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات المقياس.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس بطرق متنوعة مما يجعل استخدام المقياس مناسباً وملائماً لتلك الدراسة الحالية.

الأداة الثالثة: مقياس نوعية الحياة (إعداد/ الباحثـة)

ظهرت الحاجة لدى الباحثة لإعداد مقياس نوعية الحياة، نظراً لأن غالبية المقاييس التي اهتمت بنوعية الحياة إما أنها أعدت في بيئة غير البيئة المصرية، أو تناولت أبعاداً مختلفة عن أبعاد الدراسة الحالية؛ ومن ثم أعدَّت الباحثة هذا المقياس ليركز على أبعاد الدراسة الحالية.

(١) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس نوعية الحياة لطلاب الجامعة، ويتضمن أربعة أبعاد فرعية هي: (البعد الجسدي والمادي، البعد الأكاديمي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي).

(٢) خطوات بناء المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس نوعية الحياة لطلاب الجامعة، وقد اتبعت الباحثة في بناء المقياس على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد نوعية الحياة

قامت الباحثة بتحديد أبعاد نوعية الحياة كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على:

- المفاهيم الأساسية لنوعية الحياة، والدراسات السابقة المتصلة بها.
- بعض المقاييس التي تناولت نوعية الحياة، ومن أهم المقاييس التي اطلعت الباحثة عليها:

- مقياس نوعية الحياة (إعداد/ WHOQOL Group, 1998)

(ترجمة/ أحمد عبدالخالق، ٢٠٠٨):

يتكون المقياس من (٢٦) سؤالاً موزعة على أربعة أبعاد وهي: (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، والبيئة)، بالإضافة إلى سؤال عام عن إدراك الشخص لنوعية حياته بوجه عام، وسؤال عن إدراكه لصحته بوجه عام.

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ فوقية عبدالفتاح، محمد حسين، ٢٠٠٦):

يتكون المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على جانبين، وكل جانب يتكون من عدة أبعاد كالآتي:

الجانب الموضوعي: يتكون من (٢١) عبارة موزعة على سبعة أبعاد هي: (الارتياح المادي، الصحة، الإنتاجية، الألفة، الأمان، المكانة الاجتماعية، والسعادة الوجدانية)؛ والجانب الذاتي: يتكون من (١٤) عبارة موزعة على بعدين وهما: (الأهمية، والرضا).

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ محمود منسي، علي كاظم، ٢٠٠٦):

يتكون المقياس من ستة محاور، وهي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم، وجودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته. وقد تم صياغة ١٠ فقرات لكل محور (٥ فقرات موجبة، ٥ فقرات سالبة).

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ السيد منصور، ٢٠٠٧):

يقيس المقياس ستة أبعاد لجودة الحياة وهى: (علاقات إيجابية مع الأسرة، الدقة والاستمتاع بالحياة، الرضا عن الحياة، علاقات إيجابية مع الآخرين، الرضا الاكاديمي، وفعالية الأداء).

- مقياس نوعية الحياة (إعداد/ أحمد إسماعيل، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٨٠) بنداً موزعة على سبعة أبعاد: الصحة البدنية وتتضمن (٦) بنود، الصحة النفسية وتتضمن (١٤) بنداً، الأنشطة والقدرة على العمل وتتضمن (٩) بنود، العلاقات الاجتماعية وتتضمن (٧) بنود، البيئة وتتضمن (٢٣) بنداً، التفاؤل والأمل ويتضمن (١٥) بنداً، والحقوق المدنية وتتضمن (٦) بنود.

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ أسماء تاج، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٦٣) عبارة تقيس ثلاث أبعاد وهى: البعد النفسي ويتضمن (٢١) عبارة، البعد الاجتماعي ويتضمن (٢١) عبارة، والبعد الجسدي ويتضمن (٢١) عبارة.

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ أماني عبدالوهاب، سميرة شند، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٣٦) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد، وبلغ عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس (٩) فقرات، وأبعاد المقياس هي: (التفاعل الأسرى، الوالدية، السعادة الانفعالية، القدرة المادية، والسلامة الصحية).

- مقياس جودة الحياة (إعداد/ هويدة محمود، فوزية الجمالي، ٢٠١٠):

يتكون المقياس من (٤٤) مفردة موزعة على سبعة أبعاد أساسية هي: (الصحة العامة، الرضا عن الحياة، العلاقات الأسرية، العلاقات الاجتماعية، النجاح الأكاديمي، الممارسات الدينية، وشغل أوقات الفراغ).

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة بأبعاد المقاييس التي تناولت نوعية الحياة، والتي اشتملت على (٢٦) بعداً لنوعية الحياة وهي: (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة العامة، العلاقات الأسرية، العلاقات الاجتماعية، العلاقات الإيجابية مع الأسرة، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التفاعل الأسري، المكانة الاجتماعية، الارتياح المادي، الإنتاجية، الألفة، الأمان، السعادة الوجدانية، الاستمتاع بالحياة، الرضا عن الحياة، الرضا الأكاديمي، فعالية الأداء، الأنشطة والقدرة على العمل، التفاؤل والأمل، الحقوق المدنية، النجاح الأكاديمي، التعليم والدراسة، الممارسات الدينية، شغل الوقت وإدارته، والعواطف).

وتم عرض القائمة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في مجاليّ الصحة النفسية وعلم النفس، وطلب من سيادتهم تحديد الأبعاد المناسبة للمقياس ولعينة الدراسة الحالية، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين (عشرة محكمين) قامت الباحثة بحذف بعض الأبعاد التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على ٨٠٪ من إجمالي عدد المحكمين، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي اشتملت على أربعة أبعاد لنوعية الحياة وهي: (البعد الجسدي والمادي، البعد الأكاديمي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي).

١- البعد الجسدي والمادي:

يركز على الصحة والقدرة على أداء الأنشطة اليومية أو المرض والظروف المتاحة لتلقى العلاج والقدرة على شراء الأدوية ورضا الفرد عن مستوى الخدمة

العلاجية المقدمة له ومستوى المعيشة والدخل للأسرة ، وتاثير ذلك على المزاج الشخصى للفرد.

٢- البعد الأكاديمي:

يركز على مدى رضا الفرد عن دراسته وقدرته على تحمل الضغوط الأكاديمية وتحسين مستوى أدائه الأكاديمي ومثابرته على الاستمرار في مسيرته الأكاديمية وتحقيق النجاح وبلوغ الأفضل.

٣- البعد النفسي:

يركز على إدراك الفرد وقيمه وحاجاته النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات وتقدير الذات، ومستوى الطموح لدى الفرد، ويتحدد هذا البعد ببعض المؤشرات، مثل الرضا الخاص بجوانب الحياة المختلفة والقدرة على الإنجاز والسعادة وإدارة الظروف الدينية.

٤- البعد الاجتماعي:

يركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد والاتصال الفعال، والأخذ والعطاء، والمسؤولية الاجتماعية وقدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية.

وتعرف الباحثة **نوعية الحياة** إجرائيًا على أنها: "مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ويتسع ليشمل الإشباع المادي والمعنوي الذى يحقق التوافق النفسي للفرد والمتمثل في إشباع علاقات صحية وعقلية ونفسية واجتماعية حسنة ومقبولة بل ومرغوبة من الفرد وذلك وفقاً لثقافة البيئة المحيطة والقيم التي تحكم حياة الفرد، وعلاقتها بكل من أهداف الفرد وتوقعاته وأحكامه وكل ما يتعلق به".

الخطوة الثانية: صياغة عبارات المقياس

من مراجعة الباحثة للمقاييس سالفة الذكر فقد استفادت منها في صياغة بعض العبارات المتضمنة بالمقياس مع الاستعانة ببعض العبارات المأخوذة منها، والجدول التالي يوضح هذه العبارات.

جدول (١٥)

العبارات التي تم الاستعانة بها في إعداد مقياس نوعية الحياة

العبارات المأخوذة	العبارات بعد إعادة صياغتها	المقياس المستعان به	البعد الذى تنتمى إليه العبارة
١- صحتى جيدة	٧- انا راضٍ عن حالتى الصحية	مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالى (٢٠١٠)	البعد الأول
٧- أتمتع بالحيوية والنشاط	١٠- ابدا يومى بهمة ونشاط	مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالى (٢٠١٠)	البعد الأول
٢١- أنام نوماً هادئاً	١- انـــام نومـــا هنيئـــا دون اضطرابات	مقياس هويدة محمود وفوزية الجمالى (٢٠١٠)	البعد الأول
١٨- انـا راضٍ عـن تخصصـى الدراسى	٣١- اشعر بالسعادة في التخصص الذى أدرسه	مقياس احمد إسماعيل (٢٠١٠)	البعد الثانى
١٨- اشـــعر بالرضـــا عمـــا وصلت إليه في دراستى	١٩- انـا راضٍ عن مـا حققتـه مـن أهداف تعليمية حتى الآن	مقياس امانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الثانى

العبارات التي لم يتم إعادة صياغتها في مقياس نوعية الحياة .

العبـارات المأخـوذة	المقياس المستعان به	البعد التي تنتمى إليه العبارة
١٥- عنـدما احتـاج إلـى عـلاج فـإنني احصـل عليـه بسهولة	مقياس فوقية عبدالفتاح ومحمد حسين (٢٠٠٦)	البعد الاول
١٨- احرص على تناول الغذاء المتوازن	مقياس احمد عبدالخالق (٢٠٠٨)	البعد الاول
٢٩- اشعر بالسعادة اثناء تواجدى بالجامعة	مقياس فوقية عبدالفتاح ومحمد حسين (٢٠٠٦)	البعد الثانى
١٩- اسعى لفعل الخيرات	مقياس احمد عبدالخالق (٢٠٠٨)	البعدالثالث
١٢- ارى اننى إنسان متدين	مقياس امانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠)	البعد الثالث
٢٤- حياتى لها معنى	مقياس احمد إسماعيل (٢٠١٠)	البعد الثالث
٤٦- الحياة روتينية غير متجدة	مقياس اسماء تاج (٢٠١٠)	البعد الثالث
٥٧- يساندنى اصدقائى عند مواجهة اى مشكلة	مقياس محمود منسى وعلى كاظم (٢٠٠٦)	البعد الرابع
٥٨- اجامل اقاربى في المناسبات الإجتماعية	مقياس محمود منسى وعلى كاظم (٢٠٠٦)	البعد الرابع
٥٦- اشارك في الانشطة الإجتماعية	مقياس اسماء تاج (٢٠١٠)	البعد الرابع
- اوافق اسرتى على اسلوبها في حل المشكلات	مقياس السيد منصور (٢٠٠٧)	البعد الرابع

الخطـوة الثالثـة: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في مجاليّ الصحة النفسية وعلم النفس، وقد اشتملت على التعريف الإجرائي لنوعية الحياة، وتعريف كل بُعد من أبعاد المقياس، وطلب من سيادتهم الحُكم على المقياس في ضوء ما يلي:

أ- تحديد المفردات الغامضة، والتي لا توضح السلوك المراد قياسه.
ب- انتماء البند للبُعد الذي ينتمي إليه في ضوء تعريف البُعد الإجرائي.
ج- الصياغة الملائمة لكل بند من بنود المقياس.
د- إبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

الخطـوة الرابعـة: وفـي ضـوء توجيهـات السـادة المحكمـين (عشـرة محكمـين) قامـت الباحثـة بإعـادة صـياغة بعض البنـود، وحـذف بعض البنـود التـي لـم تصـل نسـبة الاتفـاق فيهـا علـى ٨٠٪ مـن إجمـالي عـدد المحكمـين، ونتيجـة لـذلك أصـبح عـدد بنـود المقيـاس (٦٨) بنـداً بـدلاً مـن (٧٢) بنداً.

جدول (١٦)

المفردات المحذوفة التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠ ٪ من إجمالي المحكمين على مقياس نوعية الحياة

البعد التي تنتمي إليه المفردة	المفـــردة
البعد الجسدي والمادي	أنا قادر على مواجهة أي تغير يطرأ على حالتي الصحية
البعد الأكاديمي	ينتابني القلق من مطالعة الكتب الدراسية
البعد النفسي	تتفق حياتي مع أهدافي ومثلي العليا في معظم الجوانب
البعد الاجتماعي	أفضل أن أكون المسئول عن النشاط الاجتماعي داخل الكلية عن غيره من النشاطات الأخرى

الخطوة الخامسة: الكفاءة السيكومترية للمقياس

للتأكـد مـن كفـاءة وصـلاحية المقيـاس قامـت الباحثـة بتطبيقـه علـى عينـة استطلاعية قوامها (٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ثم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي Internal Consistency:

اعتمدت الباحثة على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس، حيث قامت بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينها من جهة، وبالمقياس ككل من جهة أخرى، حيث تبقِي الباحثة على البنود والأبعاد التي تظهر ارتباطاً جوهريًا ودالاً إحصائياً، وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس نوعية الحياة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٤٠)

البُعد الأول			البُعد الثاني			البُعد الثالث			البُعد الرابع		
رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة
١	٠,٤٧٥	٠,٠١	١٨	٠,٣٥٩	٠,٠٥	٣٦	٠,٥٥٤	٠,٠١	٥٣	٠,٤٥٤	٠,٠١
٢	٠,٣٥١	٠,٠٥	١٩	٠,٤٣٤	٠,٠١	٣٧	٠,٢٧٥	غير دالة	٥٤	٠,٤٤٧	٠,٠١
٣	٠,٣٦٠	٠,٠٥	٢٠	٠,٣٦١	٠,٠٥	٣٨	٠,٣٩١	٠,٠٥	٥٥	٠,٣٧٢	٠,٠٥
٤	٠,٤٨١	٠,٠١	٢١	٠,٤٢٣	٠,٠١	٣٩	٠,٤٨٠	٠,٠١	٥٦	٠,٢٢٧	غير دالة
٥	٠,٤٢٦	٠,٠١	٢٢	٠,٣٤٣	٠,٠٥	٤٠	٠,٥٩٥	٠,٠١	٥٧	٠,٣٣٥	٠,٠٥
٦	٠,٣٧٥	٠,٠٥	٢٣	٠,٤٢٠	٠,٠١	٤١	٠,٣٩٢	٠,٠٥	٥٨	٠,٥٠١	٠,٠١
٧	٠,٤٤٤	٠,٠١	٢٤	٠,٢٤٤	غير دالة	٤٢	٠,٥٨٤	٠,٠١	٥٩	٠,٥٢٠	٠,٠١
٨	٠,٣٦٩	٠,٠٥	٢٥	٠,٣٢٩	٠,٠٥	٤٣	٠,٣٦٦	٠,٠٥	٦٠	٠,٣٧٠	٠,٠٥
٩	٠,٦١٤	٠,٠١	٢٦	٠,٤٣٣	٠,٠١	٤٤	٠,٥٢١	٠,٠١	٦١	٠,٤٩٤	٠,٠١
١٠	٠,٣٦٩	٠,٠٥	٢٧	٠,٣٨٥	٠,٠٥	٤٥	٠,٢٠٧	غير دالة	٦٢	٠,٤٢٢	٠,٠١
١١	٠,٤٩٩	٠,٠١	٢٨	٠,٥١٥	٠,٠١	٤٦	٠,٤٠٥	٠,٠١	٦٣	٠,٣٨٠	٠,٠٥
١٢	٠,٣٩٣	٠,٠٥	٢٩	٠,٣٩٥	٠,٠٥	٤٧	٠,٤٠٢	٠,٠٥	٦٤	٠,٤٨٨	٠,٠١
١٣	٠,٤٨٣	٠,٠١	٣٠	٠,٦٦٦	٠,٠١	٤٨	٠,٥١٣	٠,٠١	٦٥	٠,٤٤٠	٠,٠١
١٤	٠,٣٩٢	٠,٠٥	٣١	٠,٣٦١	٠,٠٥	٤٩	٠,٤٦٨	٠,٠١	٦٦	٠,٣٣٨	٠,٠٥
١٥	٠,١٥٩	غير دالة	٣٢	٠,٤٢٥	٠,٠١	٥٠	٠,٤٠١	٠,٠٥	٦٧	٠,٥٠١	٠,٠١
١٦	٠,٤٩٥	٠,٠١	٣٣	٠,٣٢٣	٠,٠٥	٥١	٠,٤١١	٠,٠١	٦٨	٠,٣٦٦	٠,٠٥
١٧	٠,٤٧٥	٠,٠١	٣٤	٠,٣٧٨	٠,٠٥	٥٢	٠,٤٠٤	٠,٠١			
			٣٥	٠,١٧١	غير دالة						

يتضح من جدول (١٧) أن معظم مفردات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بينما المفردات ٢، ٣، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤١، ٤٣، ٤٧، ٥٠، ٥٥، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٦، ٦٨ دالـة عند مسـتوى ٠,٠٥، بينمـا وجـد أن المفـردات ١٥، ٢٤، ٣٥، ٣٧، ٤٥، ٥٦ غيـر دالـة إحصـائياً؛ وبنـاءً علـى ذلك تم حذفها مـن أبعادهـا، وبـذلك يصـبح عدد بنـود المقيـاس (٦٢) بنداً، بدلاً من (٦٨) بنداً.

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس نوعية الحياة بعضها ببعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن= ٤٠)

الأبعـاد	البعد الجسدي والمادي	البعد الأكاديمي	البعد النفسي	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الجسدي والمادي	١				
البعد الأكاديمي	٠,٦٩٤**	١			
البعد النفسي	٠,٦٦٥**	٠,٦٥٢**	١		
البعد الاجتماعي	٠,٧٣٨**	٠,٨٢٩**	٠,٦٩٦**	١	
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧٥**	٠,٨٩٤**	٠,٨٥٥**	٠,٩١٧**	١

(* *) دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٨) أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد نوعية الحياة بعضها ببعض دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما أن ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً أيضاً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد نوعية الحياة وللمقياس ككل، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات وصدق المقياس.

ب- صدق المقياس The Scale Validity:

وللتأكد من صدق المقياس الحالي قامت الباحثة بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية، وهي كالتالي:

• <u>الصدق الظاهري **Face Validity**</u>:

ويتعلق بمدى مناسبة الأداة من حيث شكلها العام للمجال المراد قياسه، وكيفية صياغة البنود ومدى وضوحها، ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة من المحكمين؛ لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري.

• <u>الصدق المرتبط بالمحك</u>:

تعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدمت الباحثة مقياس نوعية الحياة (إعداد/ أحمد

إسماعيل، ٢٠١٠)، والذى يتكون من سبعة أبعاد وهى: (الصحة البدنية، الصحة النفسية، القدرة على العمل، العلاقات الاجتماعية، البيئة، التفاؤل والأمل، والحقوق المدنية) وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٧ وهو قيمة مرتفعة، مما يعطي مؤشراً على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس The Scale Reliability:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

• التجزئة النصفية **Split – half**:

تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على المفردات الفردية والزوجية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، جيتمان، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٩)

معاملات ثبات مقياس نوعية الحياة (الأبعاد، الدرجة الكلية) بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٤٠)

أبعاد المقياس	معامل الثبات	
	سبيرمان – براون	جيتمان
البعد الجسدي والمادي	٠,٨٢٨	٠,٨٢٥
البعد الأكاديمي	٠,٨١٥	٠,٨١٤
البعد النفسي	٠,٦٨١	٠,٦٧٧
البعد الاجتماعي	٠,٨٦٦	٠,٨٦٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٠٥	٠,٩٠٥

يتضح من جدول (١٩) تقارب قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان- براون وجيتمان، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير، مما يدل على ثبات المقياس.

• معادلة ألفا كرونباخ **Cronbach Alfa Coefficient**:

اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا- كرونباخ في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي **SPSS**، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٢٠)

معاملات ثبات مقياس نوعية الحياة (الأبعاد، الدرجة الكلية) باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (ن= ٤٠)

أبعاد المقياس	معامل الثبات
البعد الجسدي والمادي	٠,٧٢٣
البعد الأكاديمي	٠,٦٨٩
البعد النفسي	٠,٧٤٢
البعد الاجتماعي	٠,٦٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٠٥

يتضح من جدول (٢٠) أن معامل الثبات الخاصة بأبعاد نوعية الحياة والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات المقياس.

والجدير بالذكر أن المفردات التي قامت الباحثة بحذفها من المقياس لعدم ارتباطها الدال إحصائياً بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه؛ كان له تأثير إيجابي على قيمة معامل ألفا، وهو ما وضحته الباحثة في حساب الاتساق الداخلي.

الخطوة السادسة: الصورة النهائية لمقياس نوعية الحياة

بعد حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٦٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد فرعية، وذلك بعد حذف المفردات التي أسفر حساب معاملات الارتباط عن عدم ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بُعد.

جدول (٢١)

الصورة النهائية لمقياس نوعية الحياة

م	البُعد	المفردات		عدد المفردات	المفردات السالبة	توزيع الدرجات	
		من	إلى			أقل درجة	أعلى درجة
١	البعد الجسدي والمادي	١	١٦	١٦	٤ ، ١١ ، ١٥	١٦	٤٨
٢	البعد الأكاديمي	١٧	٣٢	١٦	١٨ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣٢	١٦	٤٨
٣	البعد النفسي	٣٣	٤٧	١٥	٣٩	١٥	٤٥
٤	البعد الاجتماعي	٤٨	٦٢	١٥	٥٢ ، ٥٩	١٥	٤٥

قامـت الباحثـة بمراجعـة تعليمـات المقيـاس للتأكـد مـن دقـة صـياغة تلـك التعليمات، وذلك قُبيل تطبيق المقياس.

أ- وصف المقياس:

يتكون مقياس نوعية الحياة من (٦٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: (البعد الجسدي والمادي، البعد الأكاديمي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي).

ب- تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بوضع ثلاثة اختيارات أمام كل مفردة يتضمنها المقياس تتمثل في الاختيارات (دائماً- أحياناً- نادراً)، ويقوم الطالب بوضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي تعبر بدقه عن سلوكه واستجاباته، وتأخذ المفردة الموجبة الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، بينما تأخذ المفردة السالبة الدرجات (١-٢-٣) على الترتيب، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس ككل (٦٢) درجة والدرجة العظمى (١٨٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بنوعية حياة مرتفعة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض نوعية الحياة لدى الفرد.

الأداة الرابعة: البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (إعداد/ الباحثة)

أولاً: مصادر محتوى البرنامج الإرشادي

١- الإطار النظري للدراسة الحالية والاستفادة منه في بناء البرنامج والذى يلقى الضوء على كل من (فاعلية الذات- قلق المستقبل- نوعية الحياة- الإرشاد المعرفي السلوكي).

٢- الدراسات والبحوث التجريبية السابقة في برامج الإرشاد المعرفي السلوكي بصفة عامة، وقد أطلعت الباحثة عليها للاستفادة من فنياتها في إعداد برنامج الدراسة الحالية وهى: دراسة **(Mcclellan Buchanan Gregory, 1995)**، ودراسة (سيدعبدالعظيم، ١٩٩٨)، ودراسة (صبحى الكفوري، ٢٠٠٠)، ودراسة **(Townsend E, et al., 2001)**، ودراسة **(Jennifer Johnson, 2001)**، ودراسة (عاشور دياب، ٢٠٠١)، ودراسة (سوزان حمدي، ٢٠٠٤)، ودراسة (عصام أبوالفتوح، ٢٠٠٥)، ودراسة (محمد بهنسي، ٢٠٠٥)، ودراسة (صبحى الكفوري، خالد عسل، ٢٠٠٦)، ودراسة (نعيمة الرفاعي، ٢٠٠٦)، ودراسة (قطب حنور، ٢٠٠٧)، ودراسة (شيماء الشهاوى، ٢٠١٠).

٣- الزيـارات الميدانيـة لطـلاب كليـة التربيـة- جامعـة كفـر الشـيخ، والمقـابلات مـع الأساتذة وطلاب الجامعة.

ثانياً: <u>أهداف البرنامج الإرشادي</u>

تنقسـم أهـداف البرنـامج الإرشـادى إلـى هـدف عـام ومجموعـة مـن الأهـداف الفرعية وهى كالآتى:

(١) الهدف العام للبرنامج الإرشادي:

يهـدف برنـامج الإرشـاد المعرفـي السـلوكي فـي الدراسـة الحاليـة إلـى تحسـين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٢٣) سنة، وتتمثل أبعاد فاعلية الذات في الدراسة الحالية في الآتي: (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية ، الثقة بالنفس، المثابرة للإنجاز، التحكم في ضغوط الحياة، كفاءة التصرف في المواقف الصعبة)؛ وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى طلاب الجامعة.

(٢) الأهداف الفرعية الخاصة بالبرنامج الإرشادي وتشمل ما يلى:

أ- تزويد طالب الجامعة ببعض المعلومات اللازمة والمرتبطة بضغوطه الجامعية والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف في شخصيته.

ب- مساعدة طالب الجامعة على الوصول إلى فهم أعمق لمشكلاته الخاصة النفسية والاجتماعية مما يمكنه من حلها.

ج- إكساب طالب الجامعة خبرات جديدة تدعم ثقته بنفسه وتدعم إيمانه بقدرته على فض الصراعات الداخلية لديه.

د- التخفيف من وطأة الضغوط لدى طالب الجامعة وجعله أكثر قدرة على مواجهة ضغوط الجامعة والتمسك بالأمل دائماً والتفاؤل تجاه المستقبل وتخفيض القلق من المستقبل.

هـ- تمكين طالب الجامعة من رؤية ذاته رؤية عميقة وواضحة، واستثارة الدافعية لديه لتحقيق أهدافه في الحياة.

و- تنمية المثابرة للإنجاز لدى طلاب الجامعة وعدم الاستسلام للفشل.

ز- تدريب طلاب الجامعة على كيفية التحكم في الضغوط الحياتية التي يمرون بها وبالتالي تحسين نوعية حياتهم.

ح- تنمية قدرة طلاب الجامعة على اكتشاف المواقف الاجتماعية الصعبة وغير المألوفة والتصرف بكفاءة وفاعلية في مثل هذه المواقف بناءً على الوعى الاجتماعي.

ط- مساعدة طالب الجامعة على الخروج من حيز السلبية إلى مجال الإنتاج والاعتماد على النفس سواء جزئياً أو كلياً، والانخراط في المجتمع والاندماج مع أفراده وأن يكون عضواً فعالاً يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم.

ثالثاً: المكونات الرئيسية للبرنامج

(١) المستفيدون من البرنامج (عينة الدراسة)

يقدم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لطلاب الجامعة مما تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٢٣) سنة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ، وذلك بهدف تحسين فاعلية الذات لديهم من خلال خمسة أبعاد من أبعاد فاعلية الذات وهى (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية- الثقة بالنفس- المثابرة للإنجاز- التحكم في ضغوط الحياة- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة).

(٢) الإطار النظري للبرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على العلاج السلوكي المعرفي عند ميتشنبوم، مع الاستعانة بالنموذج المعرفي لـ آرون بيك، والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ ألبرت أليس، لاعتماد ميتشنبوم في بناء بعض أساليبه الإرشادية على اتجاه بيك وأليس.

حيث يرى بيك أن الاضطرابات النفسية تنشأ كنتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد وتحليلها وتفسيرها عن ذلك النظام المعرفي الداخلي الذى يميزه، ويبدأ في الاستجابة للمواقف والأحداث المختلفة انطلاقًا من تلك المعاني التي يعطيها لها، وقد تكون ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأفراد بل من جانب نفس الفرد الواحد أيضاً في أوقات مختلفة، فإن كل موقف أو حدث يكتسب معنى خاصاً يحدد استجابة الفرد الانفعالية تجاهه، وموقف طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى الفرد على إدراكه لذلك الموقف أو الحدث.

(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٦٧-٦٨)

وقد نمت في السنوات الأخيرة اتجاهات العلاج السلوكي المعرفي في العلاج فيما رأينا سلوك الفرد وعملياته النفسية إما يتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد الأشياء ويفكر أو على توقعه للطرق التي ستحدث بها أشياء معينة. بعبارة أخرى، فإن سلوك الفرد يرتبط إلى حد بعيد بعوامل معرفية وفكرية كالتوقع وطريقة التنبؤ بحدوث أشياء معينة فضلاً عن الاتجاهات والمعتقدات التي نحملها عن الأشياء والعالم. **(عبدالستار إبراهيم، عبدالله عسكر، ٢٠٠٥، ٢٦٢-٢٦٣)**

(٣) الفنيات التي يستند عليها البرنامج:

الإرشاد المعرفي السلوكي من أهم طرق الإرشاد النفسي حيث يقوم على فنيات متعددة، وتشتمل الفنيات المستخدمة على فنيات تساعد على الكفاية الذاتية، والتحكم الداخلي للأحداث والتغلب على الضغوط، وإبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية معرفية، والتدريب على الاسترخاء للمساعدة على خفض معدلات القلق، والتعامل بكفاءة مع الآخرين، ويساعد على تنمية استجابات معرفية ودافعية ذات فعالية لدى الفرد تجاه الأحداث الداخلية والخارجية من خلال تدريبه على التحكم في انفعالاته وفى المواقف ضمن العلاقات الشخصية المتبادلة؛ والفنيات التي ترى الباحثة أنها ملائمة لأفراد العينة، وكذلك تؤدى إلى تحقيق الهدف من الدراسة الحالية هى كالتالى: (الاسترخاء– إعادة البناء المعرفي– أسلوب حل المشكلات– إلقاء التعليمات للذات– إيقاف التفكير– الحوار السقراطي– التدريب على ممارسة الأنشطة السارة– لعب الدور– المحاضرة والمناقشة الجماعية– النمذجة– التغذية المرتدة– التعزيز– الواجب المنزلي).

أ- الاسترخاء:

قبل بدء فنية الاسترخاء يجب إعطاء تصوراً عاماً لأفراد المجموعة لطبيعة الاسترخاء وأنها تعتمد معظمها على التنفس الهادئ والعميق إضافة إلى شد وارتخاء المجموعات العضلية للجسم، ثم يتم تدريب أفراد المجموعة على التخلص من التوتر العضلي من خلال استرخاء عضلات الكفين والكتفين وعضلات الوجه ثم استرخاء عضلات الرقبة والظهر والصدر والبطن والساق انتهاء بالاسترخاء العقلي.

ب- إعادة البناء المعرفي:

تهدف هذه الفنية إلى استبدال الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى أفراد المجموعة عن قدراتهم الشخصية إلى أفكار ومعتقدات أخرى صحيحة وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- شرح طبيعة المعتقدات والأفكار اللاعقلانية الخاصة بهم.
- شرح طبيعة المعتقدات والأفكار العقلانية.
- تحديد العناصر التي تثير المعتقدات والأفكار اللاعقلانية.
- مناقشة أفراد المجموعة في الأفكار اللاعقلانية.
- دحض الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة.
- تعميق اقتناع أفراد المجموعة بالمعتقدات العقلانية.
- تطبيق المعتقدات العقلانية في بعض المواقف الخاصة بحياتهم الشخصية.

ج- أسلوب حل المشكلات:

تم استخدام هذه الفنية من خلال طرح مجموعة من المشكلات، وتدريب أفراد المجموعة على إتباع أسلوب حل المشكلة، بدءاً بتحديد أبعاد المشكلة وتجزئتها إلى مشاكل فرعية وإيجاد الحلول البديلة واختيار تطبيق أحدهم وأخيراً تقييم الحل؛ فإذا لم ينجح يتم تطبيق حل آخر.

د- إلقاء التعليمات للذات:

تهدف هذه الفنية إلى تدريب كل فرد من أفراد المجموعة على التحدث إلى ذاته بطريقة بناءة ويتم ذلك من خلال تدريب كل فرد على مراقبة الأفكار السلبية التي سببت له هذا الانفعال أو المشاكل والتي مضت في عقله ثم تدوينها ثم يتم استبعادها بمثير منفر يرتبط بإدخال كلمة معينة "أهدأ" ويطلب من كل فرد أن يستخدمها ويكررها على أنها حديث ذاتي ثم يتدرب على أن يحدث نفسه بأسلوب إيجابي وبثقة، وأن يتعلم أن يقيم الجمل التي يقولها لنفسه في أى موقف أو مهمة؛ وبذلك يكون قد تدرب كل فرد من أفراد المجموعة على الانتقال من الحديث السلبى للنفس إلى إلقاء تعليمات لنفسه إيجابية وأكثر واقعية، وبناء الثقة في الحديث إلى الذات.

هـ- إيقاف التفكير:

إن إيقاف التفكير يعني الانتقال من فكرة غير مرغوبة (لا منطقية ولاعقلانية) إلى فكرة أخرى أكثر منطقية وعقلانية، وفيها يطلب من كل فرد من أفراد المجموعة أن يقوم بالتركيز على الأفكار السلبية وغير المرغوب فيها بصورة أساسية ويكرر هذه الأفكار متعمداً بصوت مرتفع، وعندما يجد نفسه مستغرقاً تماماً في هذه الأفكار يقف فجأة قائلاً "توقف" بصوت عال جداً ويصفق بيديه بتلقائية وصخب، وهنا سوف يجد أن هذه الضوضاء المزعجة قد قطعت تسلسل أفكاره على الفور بصورة كافية وتجعله ينسى فيما كان يفكر، ثم يطلب من كل فرد أن يمارس هذا الأسلوب مرات عديدة مع تخفيض صوته تدريجياً؛ وبتكرار ذلك الأسلوب سوف يكون كل فرد من أفراد المجموعة قادراً على وقف الأفكار غير المرغوبة والتي تسيطر على تفكيره.

و- الحوار السقراطي:

تهدف هذه الفنية إلى التوصل إلى الاستنتاج المنطقي القائم على الأسئلة المطروحة أثناء جلسات البرنامج الإرشادية، وأثناء الحوار تركز الباحثة على

توضيح وتحديد وتعريف المشكلات لدى كل فرد من أفراد المجموعة، وتحديد الأفكار الكامنة وراء المشكلات، ومحاولة فحص معانى الأحداث لدى كل فرد ومحاولة إقناعه بـالمنطق، وكـذلك يـتم تقيـيم النتـائج التـي يمكـن أن تنـتج عـن الاحتفـاظ بالأفكـار والسلوكيات سيئة التكيف.

ز- التدريب على ممارسة الأنشطة السارة:

توضح الباحثة لأعضاء المجموعة الإرشادية أن هناك مجموعة من النشاطات السارة التي تؤثر إيجابياً في المزاج وتتعارض مع الشعور بالضغط سواء كانت هذه النشـاطات تفـاعلات اجتماعيـة (مثـل: الاجتمـاع مـع مجموعـة مـن الأصـدقاء، مـنح بعـض الوقـت لمسـاعدة محتـاج) أو نشـاطات شخصـية (مثـل: التخطـيط لرحلـة أو أجــازة، قــراءة ســوراً مــن القــرآن الكــريم) أو نشــاطات عامــة معارضــة للشــعور بالضـغوط (مثـل: ارتـداء ملابـس نظيفـة وجميلـة، قضـاء بعـض الوقـت فـي مشـاهدة الطبيعة).

ح- لعب الدور:

فى استخدام الباحثة لتلك الفنية كانت تقوم باستعراض إحدى المشكلات التي يواجهها كـل فـرد مـن أفـراد المجموعـة ويقـوم كـل فـرد باختيـار دوره بنفسـه، بحيـث تكون أدوار حية واقعيـة فـي مواقـف مختلفـة، وقد كـان الـبعض يقومـون باختيـار لعـب أدوارهـم فـي الحيـاة الحقيقيـة أو تمثيـل أدوار الآخـرين المشـاركين فـي حيـاتهم (كـأن يطلب منه إعادة تمثيل موقف ما تعرض له أدى إلى إحداث آثار سلبية على نفسه مثـل تعـرض للسـخرية مـن قبـل الآخـرين)، وذلـك بهـدف التعـرف علـى الخبـرات والمواقف والشخصيات الأكثر تأثيراً في حياتـه، والتعرف على كيفية تعاملـه مـع هذه المواقف.

ط- المحاضرة والمناقشة الجماعية:

اعتمد هذا الأسلوب على الجانب المعرفي، حيث كانت تقوم الباحثة بإلقاء محاضـرة علـى أفـراد المجموعـة يـتم فيهـا تقديم معلومـات سيكولوجية بطريقـة منظمـة تتخللهـا وتليهـا مناقشـات جماعيـة تتضـمن المواقف والأفكـار والاتجاهات والمشكلات الخاصة بهم والتي تواجههم في حياتهم، كما يتم منحهم الفرصة لإبداء آرائهم للوصول إلى حل لمشكلاتهم.

وأثنــاء إلقــاء المحاضــرات كانــت الباحثــة تقــف علــى بعــض الحــالات (الموضوعات) وتشرحها لهم، بحيث تمثل دافع يحثهم على الخوض في المناقشات.

ى- النمذجة:

قامت الباحثة بتقديم نماذج عن شخصيات مشهورة للاقتداء بها، والتدريب على السلوكيات المطلوبة منه عن طريق تقليدها من خلال لعب الدور، وإذا لم يتم إتقانها يتم إعادة لعب الدور (الممارسة)، وقد كان على الباحثة أن تقدم نماذج قريبة الصلة بأفراد المجموعة من حيث تشابه مشكلاتهم، وكيف أن هذه النماذج تخطت الصعاب للوصول إلى أهدافها.

ك- التغذية المرتدة:

يتم من خلال هذه الفنية تقييم أداء أفراد المجموعة أثناء أداء الفنيات المختلفة ومحاولة إبراز نقاط القوة في أداء الفنيات لتعزيزها، وكذلك التوصل إلى نقاط الضعف لمعالجتها وإعادة أداء الفنية مرة أخرى إذا تطلب الأمر ذلك.

ل- التعزيز:

استخدمت الباحثة التعزيز الإيجابي في اكتساب السلوكيات الإيجابية وكان يتم تقديمه عقب كل سلوك يصدر عن طالب يكون له أثره الواضح في تحسن سلوكياته، مع تنوع الباحثة في تقديم التعزيزات.

م- الواجب المنزلي:

تم استخدام هذه الفنية من خلال قيام الباحثة بإسناد بعض المهارات خارج جلسات البرنامج لأفراد المجموعة مع ترابط هذه المهام بموضوع وأهداف الجلسة الإرشادية، بهدف أداء تلك المهام والتعرف على آرائهم تجاه بعض الأمور، وفى بداية الجلسة التالية تقوم الباحثة بمناقشة أفراد المجموعة حول الواجب المنزلي، وفى نهاية المناقشة تم الاتفاق على أفضل الأفكار أو الأداءات التي تم تقديمها، كما يتم مكافأة الأفراد الذين التزموا بأداء واجبهم وحثهم على توظيف ما تعلموه داخل الجلسات الإرشادية في خبرات حية فعلية، بالإضافة إلى تتبع التغيرات في سلوكيات أفراد المجموعة.

(٤) المدى الزمنى للبرنامج وعدد الجلسات:

بناءً على طبيعة أهداف البرنامج وظروف العينة المختارة للبرنامج فقد تم تحديد مدى زمنى لبرنامج الإرشاد المعرفي السلوكي مقداره (٨ أسابيع) بحيث تصل عدد جلسات البرنامج إلى (٢ جلسة) بواقع (ثلاث جلسات) كل أسبوع ومدة كل جلسة يتراوح بين (٤٠-٦٠ دقيقة)، وذلك حسب مضمون الجلسة وظروف العينة.

(٥) خطوات تنفيذ البرنامج:

وتتضمن مراحل تنفيذ البرنامج على:

أ- بداية البرنامج:

ويتم فيها الإعداد القبلي لأفراد المجموعة الإرشادية (التجريبية)، ورفع الروح المعنوية للجماعة، وحثهم على طلب الإرشاد ومواصلة البرنامج.

ب- مرحلة تطبيق البرنامج:

هي مرحلة مهمة حيث يتم فيها تعريف أفراد المجموعة الإرشادية وتدريبهم على الفنيات المعرفية السلوكية التي يستطيعون من خلالها تحسين فاعليتهم لذاتهم.

ج- مرحلة تقييم البرنامج:

التقييم هو عملية شاملة ومستمرة، ومرحلة قياس ما تم إنجازه للوصول إلى أهداف البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة، وذلك من خلال الاطلاع على نتائج تطبيق مقياس فاعلية الذات على أفراد المجموعة بعد انتهاء البرنامج ومقارنة نتائجه بنتائج القياس القبلي.

د- مرحلة المتابعة:

وهى مرحلة تالية على مرحلة التقويم وذلك لمعرفة أثر استمرار تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الإرشادية (التجريبية)، ويتم ذلك بعد مرور شهر ونصف من التقييم البعدي بتطبيق مقياس فاعلية الذات على أفراد المجموعة للوقوف على مدى استمرار فاعلية البرنامج.

وتم مراعاة مجموعة من المعايير في اختيار محتوى جلسات البرنامج وهى:

- مراعاة وضوح الألفاظ وتجنب وضع مصطلحات يصعب فهمها.
- اختيار المهارات المناسبة لتنميتها لدى الطلاب منخفضي فاعلية الذات.
- الوقوف على مستوى الطلاب في انخفاض فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج .
- مراعاة خصائص الطلاب في هذه المرحلة العمرية وتنويع إجراءات البرنامج كوسيلة جذب للبرنامج، ووسيلة لإبعاد الملل عن نفوسهم.
- مراعاة خصائص الطلاب منخفضي فاعلية الذات في المواقف والأفراد والأفكار التي تثير العزلة والانسحاب لديهم كأن تحرص الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج على جعل الطلاب يتركوا أفكارهم التي تجعلهم يهيبوا المواجهة مع أنفسهم ومع الآخرين بصفة عامة، وتحرص الباحثة على خلق مواقف مماثلة وتدريبهم عليها، والاحتفاظ بروح الحب والمودة أثناء هذه المواقف لمساعدتهم على الاندماج في مثل هذه المواقف ومع هؤلاء الأفراد وتدريبهم على ذلك دون خوف أو خجل.

- الوقوف على مستوى الطلاب في فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج.
- الوقوف على مستوى الطلاب في فاعلية الذات بعد توقف البرنامج بشهر ونصف كقياس تتبعي، لتحديد مدى استمرارية فاعلية البرنامج بعد تطبيقه.

(٦) طريقة تطبيق البرنامج:

تقوم الباحثة بإتباع نوعي الإرشاد الفردي والجماعي حسب موضوع الجلسة:

أ- الإرشاد الجماعي:

يؤدى إلى تعديل سلوك الأفراد واتجاهاتهم نتيجة تأثير الجماعة وخبرة التفاعل بين الأفراد، كما أنها توفر السند الاجتماعي والانفعالي للفرد وتتيح له فرصة التنفيس الانفعالي، كما تتيح فرصة الاستفادة من خبرات الآخرين.

ب- الإرشاد الفردي:

نظراً لحاجة بعض الفنيات إلى تطبيقها بشكل فردي كالحوار السقراطي، وإلقاء التعليمات للذات.

(٧) ملخص جلسات برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي:

جدول (٢٢)

ملخص جلسات برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي

الجلسة	العنوان	أهداف الجلسة	الفنيات	الزمن بالدقائق
١	التعارف والتمهيد	• إجراء التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة، وكذلك بين أعضاء المجموعة وبعضهم البعض. • تعريف أعضاء المجموعة سبب اختيارهم لتطبيق البرنامج عليهم والغرض من البرنامج. • تعريف أعضاء المجموعة بأهداف البرنامج وأهميته والتعرف على الخطوط الرئيسية التي تتم في ضوئها الجلسات الإرشادية من حيث مدته ونظام الجلسات • تقديم واستعمال بعض الاعتبارات الأدبية والأخلاقية الملائمة والتي يجب أن تتبعها الباحثة وجميع أعضاء المجموعة. • تقليل وكسر حدة التوتر السائد بين أعضاء المجموعة في اللقاء الأول من خلال مناقشة بعض القضايا العامة	• المحاضرة والمناقشة • الواجب المنزلي	٤٠ دقيقة

الجلسة	العنوان	أهداف الجلسة	الفنيات	الزمن بالدقائق
		المطروحة للنقاش وإتاحة المجال لهم ليستطيع كل فرد للتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية تامة دون تردد أو خوف.		
٢	المرحلة الجامعية	• تزويد أعضاء المجموعة ببعض المعلومات اللازمة والمرتبطة بطبيعة المرحلة التي يمرون بها، والتوصل إلى فهم أعمق للمشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرضون لها. • استبصار أعضاء المجموعة بالضغوط التي يتعرضون لها أثناء المرحلة الجامعية. • تشجيع أعضاء المجموعة على الاشتراك في المناقشات الجماعية، وكسر حاجز الخوف لديهم. • التعرف على العوامل المسببة للضغوط الجامعية ومناقشتها والتعرف على الآثار الفسيولوجية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تحدثها	• المحاضرة والمناقشة • الواجب المنزلى	٤٠ دقيقة
٣	فاعلية الذات	• تعريف أعضاء المجموعة بطبيعة ومفهوم فاعلية الذات. • إلمام أعضاء المجموعة بمعلومات كافية عن أبعاد فاعلية الذات التي يتبناها البرنامج وضرورة الوعى بها. • تبصير أعضاء المجموعة بآلية امتلاك فاعلية الذات ومدى أهميتها في الحياة. • تعريف أعضاء المجموعة الفرق بين الأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفع وذوى فاعلية الذات المنخفض.	• المحاضرة والمناقشة • التعزيز • الواجب المنزلى	٤٠ دقيقة
٥،٤	تعديل الإدراك الخاطئ للقدرات الشخصية	• تنمية قدرة أعضاء المجموعة على رؤية ذواتهم رؤية عميقة وواضحة. • تبصير أعضاء المجموعة بالإيجابيات والسلبيات في شخصياتهم. • اقتناع أعضاء المجموعة بتمتعهم بمعتقدات إيجابية عن الذات. • تنمية قدرة أعضاء المجموعة على وضع	• المحاضرة والمناقشة • إعادة البناء المعرفي • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلى	٦٠ دقيقة

الجلسة	العنوان	أهداف الجلسة	الفنيات	الزمن بالدقائق
		أهداف وطموحات تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم. • تعديل الإدراك الخاطئ لأعضاء المجموعة لقدراتهم الشخصية من خلال فنية إعادة البناء المعرفى.		
٦، ٧	إيقاف التفكير السلبى	• تعليم أعضاء المجموعة استخدام استراتيجية التوقف الفوري عن الاسترسال في الأفكار السلبية للتخلص منها عن طريق مهارة إيقاف التفكير. • تنمية قدرة أعضاء المجموعة على تقدير ذواتهم بالنظر إلى الجوانب الإيجابية منها • تنمية قدرة أعضاء المجموعة على إبداء التعبيرات الإيجابية. • تنمية قدرة أعضاء المجموعة على تأكيد ذواتهم والتعبير الحر عن آرائهم.	• المحاضرة والمناقشة • إيقاف التفكير • إعادة البناء المعرفى • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلى	٥٥ دقيقة
٨	الثقة بالنفس	– تنمية ثقة أعضاء المجموعة بأنفسهم وزيادة احترامهم لذواتهم من خلال: • تبصير أعضاء المجموعة بأهمية الثقة بالنفس. • تدعيم آراء أعضاء المجموعة عن أنفسهم. • تنمية قدرة أعضاء المجموعة على مهارة اتخاذ القرار في المواقف الحياتية.	• المحاضرة والمناقشة • إعادة البناء المعرفي • التغذية المرتدة • الواجب المنزلي	٤٠ دقيقة
٩، ١٠	إلقاء التعليمات للذات	• تعزيز ثقة أعضاء المجموعة بأنفسهم من خلال: • التعرف على الدور الإيجابي الذى يلعبه الحوار الذاتي السلبى في تكوين أفكار خاطئة تهدد أمنهم النفسي والاجتماعي. • ممارسة أسلوب إلقاء التعليمات للذات أو الحوار الذهني الإيجابي الداخلي حيث إذا كان الفرد مقتنع بأدائه فيمكن أداء أعماله بنجاح. • تعزيز أسلوب إلقاء التعليمات للذات. • تنمية الثقة بالنفس من خلال إعادة	• المحاضرة والمناقشة • إعادة البناء المعرفي • إلقاء التعليمات للذات • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلى	٦٠ دقيقة

الجلسة	العنوان	أهـداف الجلسـة	الفنيـات	الزمن بالدقائق
		الحوار المنطقي مع الذات وأمام الآخرين		
١١	المثابرة للإنجاز	• بث روح التحدي والمنافسة الإيجابية في نفوس أعضاء المجموعة للوصول إلى أهدافهم. • تحفيز أعضاء المجموعة لتوجيه انفعالاتهم وطاقاتهم الداخلية لتحقيق أهدافهم. • تقديم نماذج من الشباب لكى يقتدى بها أعضاء المجموعة في حياتهم. • اتخاذ أعضاء المجموعة الشخصيات المثابرة قدوة لهم.	• المحاضرة والمناقشة • إعادة البناء المعرفى • التغذية المرتدة • النمذجة • الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١٢، ١٣	الحوار السقراطي	• مساعدة أعضاء المجموعة في التوصل إلى الاستنتاج المنطقي القائم على الأسئلة المطروحة أثناء الجلسات الإرشادية. • تنمية المثابرة للإنجاز لدى أعضاء المجموعة من خلال الحوار السقراطي. • تدريب أعضاء المجموعة على توقع الفشل. • إقناع أعضاء المجموعة بعدم الاستسلام للفشل.	• المحاضرة والمناقشة • الحوار السقراطي • إعادة البناء المعرفي • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلي	٦٠ دقيقة
١٤	التعامل مع ضغوط الحياة من خلال الاسترخاء	• تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم التعامل مع ضغوط الحياة. • توضيح ما المقصود بالاسترخاء وأهم طرق الحصول عليه. • التدريب على الاسترخاء كوسيلة لمواجهة الإحباطات الداخلية والتعامل مع ضغوط الحياة. • تدريب أعضاء المجموعة على كيفية التخلص من التوتر العضلي من خلال التدريب على مهارة الاسترخاء العضلي.	• المحاضرة والمناقشة • الاسترخاء • التغذية المرتدة • الواجب المنزلي	٥٥ دقيقة
١٥	استرخاء عضلات الكفين والكتفين وعضلات الوجه	• تعويد أعضاء المجموعة على إزالة طابع الأزمة عن المشكلة. • التدريب على كيفية ممارسة استرخاء عضلات الوجه والكفين والكتفين	• المحاضرة والمناقشة • الاسترخاء • إعادة البناء المعرفى	٤٥ دقيقة

الجلسة	العنوان	أهداف الجلسة	الفنيات	الزمن بالدقائق
		• تدريب أعضاء المجموعة على التعامل مع الانفعالات والضغوط بصورة لائقة.	• التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلي	
١٦	استرخاء عضلات الرقبة والظهر والصدر والبطن والساق	• تدريب أعضاء المجموعة على كيفية التعامل مع الضغوط. • تبصير أعضاء المجموعة بكيفية احتفاظ الفرد بهدوئه في المواقف. • التدريب على كيفية ممارسة استرخاء عضلات الرقبة والظهر والصدر والبطن والساق.	• المحاضرة والمناقشة • الاسترخاء • إعادة البناء المعرفى • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلي	٥٥ دقيقة
١٧	الاسترخاء العقلي	• تدريب أعضاء المجموعة على التفسير المنطقي للمشكلات. • تدريب أعضاء المجموعة على كيفية الاسترخاء عن طريق التخيل. • إكساب أعضاء المجموعة القدرة على الضبط الذاتي.	• المحاضرة والمناقشة • الاسترخاء • إعادة البناء المعرفى • التغذية المرتدة • الواجب المنزلي	٤٠ دقيقة
١٨	التخلص من الضغوط من خلال ممارسة بعض النشاطات السارة	• تدريب أعضاء المجموعة على ممارسة بعض النشاطات السارة التي تؤثر إيجابياً في المزاج وتتعارض مع الضغوط. • تعويد أعضاء المجموعة على التفريغ والتطهير الانفعالي. • التقليل من القلق والإجهاد والاستثارة الانفعالية المرتفعة التي عادة ما تضعف أداء الفرد وذلك من خلال الابتعاد عن المؤثرات الحسية التي تزيد من حدة الانفعال وممارسة أنشطة سارة.	• المحاضرة والمناقشة • ممارسة الأنشطة السارة • التغذية المرتدة • التعزيز • الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١٩	كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	• تعريف أعضاء المجموعة بماهية كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية الصعبة • تبصير أعضاء المجموعة بأهم الاستراتيجيات والأساليب الفعالة المستخدمة للتصرف في المواقف	• المحاضرة والمناقشة • إعادة البناء المعرفي • التغذية المرتدة • النمذجة • الواجب	٦٠ دقيقة

الجلسة	العنـوان	أهـداف الجلســة	الفنيــات	الزمن بالدقائق
		الاجتماعية بكفاءة.	المنزلى	
٢٠، ٢١	تابع مهارة كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	• تـدريب أعضـاء المجموعـة علـى التصرف بمهـارة لمعالجـة المواقـف الاجتماعيـة الصعبة. • تدريب أعضاء المجموعة على التفكير في الوقائع قبل توجيه السلوك. • تكـوين أرضـية خصـبة لـدى أعضـاء المجموعـة لتنمية قـدرتهم علـى التصرف بكفاءة في المواقف الاجتماعية.	• المحاضـرة والمناقشة • لعب الدور • التغذيـة المرتـدة • النمذجـة • التعزيـز • الواجـب المنزلي	٦٠ دقيقة
٢٢، ٢٣	مهارة حل المشكلات	• تبصـير أعضـاء المجموعـة بأهميـة الاسـتراتيجيات والأسـاليب الفعالـة المستخدمة في حل المشكلات. • تدريب أعضاء المجموعة على مهارة حل المشكلات.	• المحاضـرة والمناقشة • مهـارة حـل المشكلات • إعـادة البنـاء المعرفي • التغذيـة المرتدة • الواجـب المنزلي	٤٥ دقيقة
٢٤	تقييم وختـام البرنـامج	• تقيـيم البرنـامج بأسـئلة شـفوية قصـيرة الإجابة. • التأكيـد علـى ضـرورة ممارسـة المهـارات والسـلوكيات التـي تـم اكتسـابها مـن البرنامج. • تشجيع طلاب الجامعة على الاستمرار في تنفيذ وإتباع ما تعلموه في الجلسات. • إقامـة الحفـل الختـامي وتوجيـه الشـكر لطـلاب الجامعـة وإدارة الكليـة علـى حسـن التعاون وتقديم التسهيلات.	• المحاضـرة والمناقشـة	يوم مفتوح
٢٥	حياتك بعد تحسن فاعلية الذات	• معرفـة مـدى إسـتمرارية مـا تعلمـوه ومـا تـدربوا عليـه فـي الجلسـات السـابقة وذلـك من خلال: - المناقشة الجماعية مع أفراد المجموعة. - تطبيق مقياس فاعلية الذات.	• المحاضـرة والمناقشة	٤٠ دقيقة

رابعًا : إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات أثناء هذه الدراسة، ويمكن إيجازها كالتالي:

(١) الاطلاع على أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية.

(٢) الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٤٠) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس فاعلية الذات لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثة)، ومقياس قلق المستقبل لطلبة الجامعة (إعداد/ زينب شقير، ٢٠٠٥)، ومقياس نوعية الحياة لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثة)؛ وذلك بهدف حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة عليها للتحقق من صلاحيتهم للاستخدام عن طريق حساب صدقهم وثباتهم بالطرق الإحصائية المختلفة، كما قامت الباحثة بعرض بعض جلسات محتوى البرنامج الإرشادي على العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف:

- تحديد الزمن المناسب للجلسات.
- تحديد أكثر الفنيات فعالية وإفادة.
- تحديد مدى قدرة الطلاب على اتباع قواعد البرنامج الإرشادي.
- تحديد أهم التعديلات التي يجب إدخالها على محتوى البرنامج.

(٣) اختيار أفراد العينة النهائية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م على عينة بلغت (٦٠) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ من التخصصات العلمية والأدبية، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (١٤ ذكراً، ١٦ أنثى)، والأخرى ضابطة قوامها (١٤ ذكراً، ١٦ أنثى)، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٢٢–٢٣ سنة.

(٤) التأكد من تكافؤ المجموعتين (القياس القبلى):

قامت الباحثة بالتأكد من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في (العمر الزمني، ومستوى فاعلية الذات، وقلق المستقبل، ونوعية الحياة) لدى طلاب الجامعة قبل تطبيق البرنامج الإرشادى.

(٥) تطبيق البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في مدى زمني شهرين.

(٦) القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس نوعية الحياة على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة؛ وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

(٧) القياس التتبعي:

تم تطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس نوعية الحياة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف تقريباً من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي؛ وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية.

(٨) تحليل البيانات وتلخيصها:

قامت الباحثة بتحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة، واستخلاص النتائج، ومناقشتها؛ ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء النتائج.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تمت الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي **SPSS**، وهي:

١- الإحصاء الوصفي، ويتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي اختبار صحة بعض الفروض.

٣- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

٤- معامل ارتباط سبيرمان- براون،جيتمان **Spearman-Brown& Jaithaman**

٥- معادلة ألفا كرونباخ **Cronbach's alpha** .

٦- معادل حجم الأثر **η2**.

الفصـــل الخامـــس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- نتائـج الفـرض الأول ومناقشتها
- نتائـج الفرض الثاني ومناقشتها
- نتائـج الفرض الثالث ومناقشتها
- نتائـج الفـرض الرابع ومناقشتها
- نتائـج الفـرض الخامس ومناقشتها

⇦ النتائـج العامـة للدراسة

⇦ توصيـــات الدراســـة

⇦ دراسات وبحـــوث مقترحـــة

الفصــــل الخامــس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تقدم الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها والتفسير الذي قدم لهذه النتائج في ضوء مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة، وينتهي الفصل بالتوصيات التربوية التي توصى بها في مجال البرامج الإرشادية لطلاب الجامعة.

الفـرض الأول:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة)، لصالح المجموعة التجريبية".

نتائج الفرض الأول:

للتحقق من الفرض الأول قامت الباحثة بحساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المتساوية غير المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة).

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على متغيرات الدراسة في القياس البعدي (ن١= ن٢= ٣٠)

المقياس	الأبعـاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
أولاً: فاعلية الذات	١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	التجريبية	٣٥,١٦٧	٥,٦٣٣	٢,٧٥٣	٠,٠٠٨ **	كبير
		الضابطة	٣١,٥٣٣	٤,٥٣١			
	٢- الثقة بالنفس	التجريبية	٣٢,٩٦٧	٤,٣٣٥	٢,٨١٩	٠,٠٠٧ **	كبير
		الضابطة	٢٩,٩٠٠	٤,٠٨٨			
	٣- المثابرة للإنجاز	التجريبية	٣٢,٨٦٧	٣,٨٦٦	٢,٨٦٠	٠,٠٠٦ **	كبير
		الضابطة	٣٠,١٦٧	٣,٤٣٥			
	٤- التعامل مع ضغوط الحياة	التجريبية	٣٢,٦٠٠	٣,٨٧٣	٢,٦٧٦	٠,٠١٠ **	كبير
		الضابطة	٢٩,٩٠٠	٣,٩٤٢			
	٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	التجريبية	٣٢,٨٦٧	٣,٣٩١	٣,٢٨١	٠,٠٠٢ **	كبير
		الضابطة	٢٩,٩٣٣	٣,٥٣٢			
	٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات	التجريبية	١٦٦,٤٦٧	١٧,١٣٦	٣,٥٩٧	٠,٠٠١ **	كبير
		الضابطة	١٥١,٤٣٣	١٥,١٧٩			
ثانياً: قلق المستقبل	١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	التجريبية	١٠,١٣٣	١,٥٤٨	٨,٤٩٤	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١٤,١٣٣	٢,٠٦٣			
	٢- قلق الصحة وقلق الموت	التجريبية	١٠,٠٦٧	١,٨١٨	٨,١٧٤	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١٤,١٣٣	٢,٠٣٠			
	٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	التجريبية	١١,٨٣٣	٢,٣٥٠	٦,٢٦٣	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١٥,٥٣٣	٢,٢٢٤			
	٤- اليأس في المستقبل	التجريبية	١١,٣٦٧	٢,٤٩٨	٥,٧٣٦	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١٥,٤٠٠	٢,٩٣١			
	٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	التجريبية	١٠,٢٦٧	١,٧٢١	٩,٨٤٧	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١٤,٥٣٣	١,٦٣٤			
	٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل	التجريبية	٥٣,٦٦٧	٧,٤٥٣	٩,٤٩٩	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	٧٣,٧٣٣	٨,٨٥١			
ثالثاً: نوعية الحياة	١- البعد الجسدي والمادي	التجريبية	٣٢,٦٣٣	٣,٥٦٧	٥,١٨١	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	٢٧,٨٦٧	٣,٥٦٠			
	٢- البعد الأكاديمي	التجريبية	٣٣,٩٠	٣,٨٠٠	٦,٣٥٦	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	٢٧,٩٣٣	٣,٤٦٣			
	٣- البعد النفسي	التجريبية	٣٣,٥٠٠	٤,٤٩٣	٥,٥٩٥	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	٢٧,٦٣٣	٣,٥٧٨			
	٤- البعد الاجتماعي	التجريبية	٣٢,٠٠٠	٥,٣٣٧	٤,١٩٧	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	٢٦,٩٠٠	٣,٩٧٧			
	٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة	التجريبية	١٣٢,٠٣٣	١٤,٣٨٥	٦,٤٣٥	٠,٠٠٠ **	كبير
		الضابطة	١١٠,٣٣٣	١١,٥٨٦			

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**　　**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

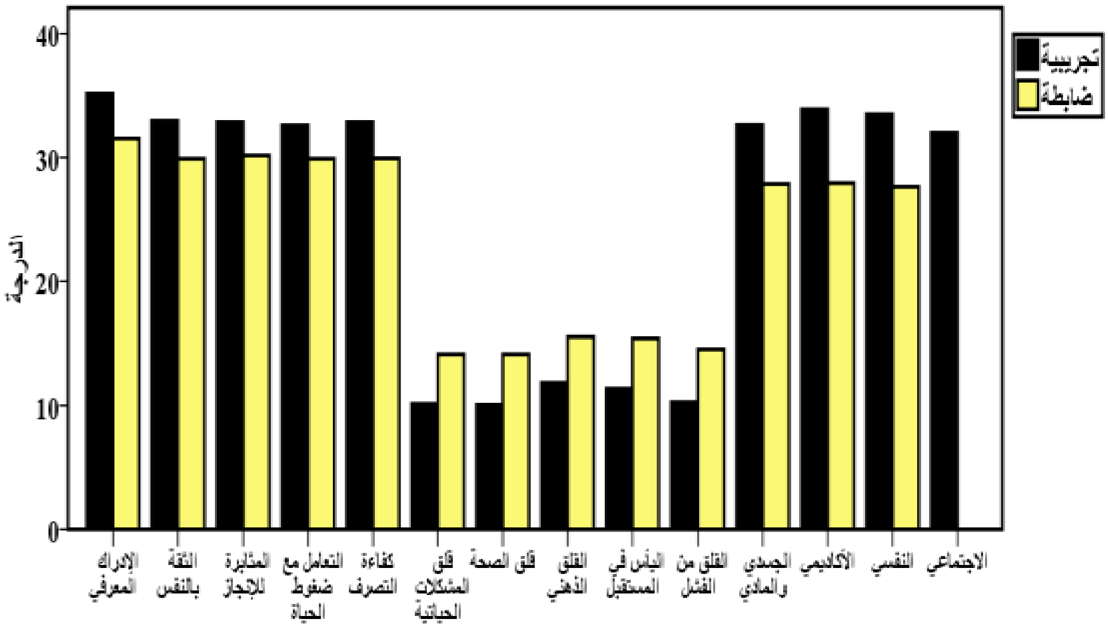
القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٦

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ لذا جاء حجم الأثر كبيراً، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات وأبعاده وكذلك في الدرجة الكلية أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة، وهو ما يعطي مؤشرًا على فاعلية البرنامج الإرشادي.

ويتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ لذا جاء حجم الأثر كبيراً، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل وأبعاده أدنى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة؛ مما يوضح تدني مستوى قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ويتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ لذا جاء حجم الأثر كبيراً، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس نوعية الحياة وأبعاده أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة، وهو ما يعطي مؤشرًا على فاعلية البرنامج الإرشادي؛ وهذه النتائج تحقق الفرض الأول.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج:



شكل (٦)

متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياس البعدي

يتضح من شكل (٦) تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في كل أبعاد فاعلية الذات، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي.

كما يتضح تدني مستوى قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة في كل أبعاد قلق المستقبل، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي، وكذلك نتيجة للتحسن في فاعلية الذات لديهم.

ويتضح أيضاً تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في كل أبعاد نوعية الحياة، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي؛ وكذلك نتيجة للتحسن في فاعلية الذات لديهم.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أولاً: فاعلية الذات

توصلت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٥,١٦٧) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣١,٥٣٣)، وكانت قيمة ت (٢,٧٥٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- الثقة بالنفس:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد الثقة بالنفس في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٩٦٧) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٩,٩٠٠)، وكانت قيمة ت (٢,٨١٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- المثابرة للإنجاز:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد المثابرة للإنجاز في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٨٦٧) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٠,١٦٧)، وكانت قيمة ت (٢,٨٦٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- التعامل مع ضغوط الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد التعامل مع ضغوط الحياة في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٦٠٠) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٩,٩٠٠)، وكانت قيمة ت (٢,٦٧٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد كفاءة التصرف في المواقف الصعبة في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٨٦٧) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٩,٩٣٣)، وكانت قيمة ت (٣,٢٨١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٦٦,٤٦٧) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥١,٤٣٣)، وكانت قيمة ت (٣,٥٩٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج، كما تدل هذه النتائج على وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

كما أن ارتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية عن متوسطات درجات المجموعة الضابطة يشير إلى اتجاه إيجابي نحو تحسن في إدراك الفرد

لذاته، وتقديرها بشكل إيجابي، حيث ينظر الطلاب إلى ذواتهم والعالم والمستقبل بشكل إيجابي وبتفاؤل، وهذا يزيد الثقة بأنفسهم، وإحساسهم بالمسئولية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، والمثابرة للإنجاز، وكفاءة التصرف في المواقف المختلفة، والتعامل مع ضغوط الحياة ومواجهتها، وهذا بدوره يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، واستفادة أعضاء المجموعة التجريبية من الأنشطة والمهارات والخبرات التي تضمنها البرنامج، من حيث اكتساب مهارة الكشف عن الأفكار اللاعقلانية حول الذات والآخرين والمستقبل، ومهارات دحض تلك الأفكار وإحلال أفكار منطقية وأكثر موضوعية محلها؛ لذا فقد كان للبرنامج أثر واضح في تبصير الطلاب بالأسباب الكامنة وراء تدني فاعلية ذاتهم، وكيفية التعامل مع الآثار المترتبة على فاعلية الذات المتدنية، كما قام البرنامج على حث الطلاب على التحدث عن مشكلاتهم الدراسية، ومناقشة أسبابها بشكل جماعي؛ مما أدى إلى زيادة في تبصير هؤلاء الطلاب لذواتهم؛ وبالتالي تحسن فاعلية الذات لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة طارق المصري (١٩٩٥)، ودراسة أحمد إسماعيل (٢٠١٠)، **Skallvik & Einar (2004** ، حيث أشارت هذه الدراسات إلى الآثار السلبية للمعتقدات والأفكار اللاعقلانية على فاعلية الذات، إذ أن وجهة النظر السلبية التي يتبناها الفرد نحو ذاته والآخرين والعالم تؤدي إلى تدني فاعلية الذات لديهم، فطبقاً لباندورا فإن الأفراد الذين يؤمنون بأنفسهم ويثقون في مقدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة لصناعات القرارات، ويكون لديهم فاعلية ذات عالية، بينما يكون على النقيض من ذلك هؤلاء يعانون من شكوك ذاتية وسلبية في فاعليتهم، إذ أن هناك تأثيرًا متبادلاً بين فاعلية الذات والصورة المعرفية الذاتية (محمد عبدالرحمن، ١٩٩٨).

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى مجموعة من الطلاب وتوجيههم إلى التفكير الفعال؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **Hyun (2003)** حيث وجد أن البرنامج الإرشادي الجمعي المعرفي كان ذو فاعلية

في تحسين مستوى فاعلية الذات؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع دراسة نايف الطراونة (٢٠٠٥) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد الجمعي العقلاني الانفعالي المعرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة لدى طلبة جامعة؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حنان عنقاوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى فاعلية برنامج إرشاد عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية؛ وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة جدة يوسفي (٢٠١٢) التي توصلت نتائجها إلى خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، وكذلك فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المتغيرات الواقية من الضغوط ومن هذه المتغيرات (فاعلية الذات)، بالإضافة إلى فاعليته في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة؛ كما تتفق مع دراسة صالح السواح (٢٠١٢) التي أشارت إلى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى الطلاب الوافدين لجامعة الأزهر؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أميرة فكرى (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في فاعلية الذات وكذلك في أبعاد إدارة الضغوط بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت لصالح المجموعة التجريبية؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **Beltz, L. (2015)** التي أشارت إلى أن المشاركة في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة أدى إلى زيادة استعداد الطلاب للتعلم عبر الإنترنت، كما أدى إلى حدوث تأثير إيجابي على فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

وتفسر الباحثة النتائج الحالية فيما يتعلق بفاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين فاعلية الذات في ضوء الجوانب التي اهتم بها البرنامج، حيث تدرب أعضاء المجموعة التجريبية على مهارة حل المشكلات؛ مما جعلهم أكثر قدرة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وبلا شك أن أثر تعلم هذه المهارة أدى إلى تحسن قدرتهم في التعامل مع المشكلات المستقبلية، وذلك بداية من معرفة المشكلة وحتى إيجاد الحل وتقييمه، ويبين أحمد أبوأسعد (٢٠٠٨) أن استخدام المسترشد لمهارة حل المشكلات يساعد في اتخاذ قرارات مهمة في حياته والإسهام في سيطرته على الظروف المحيطة به، ويشير

(Elliot, et al., (1996 إلى أن الفرد الذي لديه الثقة في قدرته على تناول المشكلات الشخصية، ويستطيع تنظيم ردود أفعاله السلوكية والانفعالية أثناء حل المشكلات يكون قادراً على تناول مشكلات صغرى بسرعة، ويستطيع الإبقاء على حالة انفعالية متزنة تزيد من قدرته على حل المشكلات الكبرى.

كما أن استخدام فنية المناقشة الجماعية في هذا البرنامج أدت إلى تغيير بعض المفاهيم غير الصحيحة الموجودة لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وفي إكسابهم المفاهيم الصحيحة، وهذا ما يؤكده (وحيد كامل، ٢٠٠٥، ٥٨٣) في أن المناقشة الجماعية تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع مما يساعد الفرد في اكتشاف الخطأ في الأفكار السابقة، كما تمكنه من تعلم طرق جديدة لحل مشكلاته، واكتشاف طرق بديلة في تحقيق أهدافه، وهذا بدوره يؤدي إلى مساعدة الفرد في تعديله سلوكه الاجتماعي والنفسي.

وأسهمت مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي في مساعدة أعضاء المجموعة التجريبية على التواصل مع المرشد وفي التعبير عن أنفسهم وفي التواصل مع من حولهم بطريقة صحيحة، كما أنه تم تكليف الأعضاء بواجبات منزلية، وذلك من أجل تفعيل هذه المهارة في حياتهم اليومية.

وحيث أن الإرشاد المعرفي السلوكي موجه في الأصل نحو تحسين إدراك الفرد لذاته ولعالمه وتحسين توقعات الفرد حول قدراته وإمكاناته الذاتية، فإن الأساس النظري للعلاج المعرفي السلوكي يتفق مع الأساس النظري لفاعلية الذات، حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات تشير إلى طبيعة توقع الفرد حول قدراته الذاتية، فالذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل أشياء معينة لتغيير وقائع البيئة، أما الذين يرون أنفسهم بصورة سلبية فهم يعتقدون أنهم عاجزين عن إحداث تغيرات في البيئة **(Bandura, 1997)**، لهذا كان للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المطبق في الدراسة الحالية أثراً واضحاً وفعالاً في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ومن هنا جاءت النتائج لتؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث يفترض أنه من استخدام بعض فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد تغيرت بعض الأفكار اللاعقلانية.

ثانيًا: قلق المستقبل

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٠,١٣٣) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤,١٣٣)، وكانت قيمة ت (٨,٤٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- قلق الصحة وقلق الموت:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد قلق الصحة وقلق الموت في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٠,٠٦٧) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤,١٣٣)، وكانت قيمة ت (٨,١٧٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد القلق الذهني في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١١,٨٣٣) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥,٥٣٣)، وكانت قيمة ت (٦,٢٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- اليأس في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد اليأس في المستقبل في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية

(١١,٣٦٧) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥,٤٠٠)، وكانت قيمة ت (٥,٧٣٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٠,٢٦٧) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤,٥٣٣)، وكانت قيمة ت (٩,٨٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٣,٦٦٧) أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧٣,٧٣٣)، وكانت قيمة ت (٩,٤٩٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج، كما تدل هذه النتائج على وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تخفيف قلق المستقبل، ومن هذه الدراسات: دراسة عاشور دياب (٢٠٠١) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، ودراسة وفاء عبدالرازق (٢٠٠٥) التي أشارت أيضاً إلى فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية، ودراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦)

التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل، ودراسة مصطفى عبدالمحسن (٢٠٠٧) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني، ودراسة علي الوليدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض قلق المستقبل.

ويمكن تفسير ذلك من منطلق أن قلق المستقبل يقل من خلال إحساس الطلاب بفاعلية ذواتهم، فكلما زادت فاعلية الذات وثقة الفرد بنفسه كلما أصبح إنساناً يتصرف بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة، فهو يتحكم في سلوكه وتصرفاته وليس غيره، وعلى العكس من ذلك فانخفاض فاعلية الذات والثقة بالنفس تجعل الفرد يتصرف بشكل غير طبيعي ويحس أنه مراقب ممن حوله فتصبح حركاته وآراؤه مخالفة لطبيعة الفرد، ويصبح القلق ملازماً له في كل أعماله.

وتشير (نيفين المصري، ٢٠١١، ٤٢-٤٤) أن من أهم خصائص الأفراد ذوي قلق المستقبل عدم الثقة في النفس أو الآخرين، كما ترى أن استخدام الإرادة والثقة بالنفس والوعي بالتفكير هي أحد الطرق التي يمكن أن تؤدي إلى تخفيف قلق المستقبل، واستخدام فنيات إرشادية تعتمد على المناقشة والإقناع، وذلك من خلال فنية الحوار البناء التى تعتمد على تبصير العميل بمشكلته حتى يستطيع أن يكتشف معنى الوجود في حياته، ومن خلال تكوين علاقة ارشادية تتميز بالدفء، وتشجيع الطلاب على وضع أهداف واقعية وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

ومن خلال البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية فإن جلسات البرنامج كان من أهدافها الرئيسية تحسين فاعلية الذات، والذي انعكس على خفض قلق المستقبل.

ومن استقراء البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، حيث تشير دراسة **Iglesia, et al., (2005)** إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات والقلق والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة، وفى ذلك أشار باندورا إلى أن فاعلية الذات تؤدى دوراً محورياً في تحديد درجة التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق، وبناءً عليه يمكن القول أن الطالب الجامعي الذى لديه فاعلية ذات مرتفعة تكون لديه قدرة على تحمل الضغط النفسي والتعامل مع ضغوط الحياة ويتوالد لديه شعور بالأمان

وبالتالي تنخفض لديه نسبة القلق بما فيها قلق المستقبل؛ كما تشير دراسة نيفين المصري (٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي قلق المستقبل (مرتفع– منخفض) في درجاتهم في فاعلية الذات لصالح منخفضي قلق المستقبل؛ كما تشير دراسة محمد الجبوري (٢٠١٣) إلى وجود علاقة سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل.

ويمكن تفسير ذلك بأنه عندما تكون فاعلية الذات مرتفعة فإنها تؤدي إلى درجة منخفضة في مستوي قلق المستقبل لدي الشباب الجامعي مما يكون له أكبر الأثر علي صحته سواء علي الناحية النفسية أو الجسمية أو السلوكية بسبب ارتفاع فاعلية الذات حيث يجعل نظرة الإنسان لذاته ولمستقبله إيجابية مما يؤدي إلي النظر لأهدافه بصورة مُرضية؛ ويؤكد باندورا **Bandura (1982)** بأنه كلما انخفض مستوي فاعلية الذات تزداد الاستثارة الانفعالية وهي مصدر من مصادر الفاعلية؛ لذا قلق المستقبل يؤثر علي فاعلية الذات.

كما أن التحكم في قلق المستقبل لا يتطلب فقط تطوير فاعلية الذات ولكن يتطلب التحكم في الاضطرابات المعرفية، فبعض الأشياء قد تكون غير مخيفة ولكن عدم إدراك فاعلية الذات هو الذي يعطيها هذه الصفة مما يزيد القلق.

والفرد الذي يعاني من قلق المستقبل يكون ذو نظرة سلبية للحياة مما يؤثر علي تفكيره وعدم قدرته علي التركيز والشك في قدراته وعدم القدرة علي مواجهة العقبات.

كما أسهم البرنامج الإرشادي في مساعدة أعضاء المجموعة التجريبية على التفكير بطريقة عقلانية، وهذا أدى إلى الارتقاء بقدراتهم في التعامل مع التوقعات المستقبلية السلبية وانخفاض حدة خوفهم من المستقبل، وهذا ما أكده (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠١، ٣٣٥) في أن الفرد عندما يفكر بطريقة عقلانية فإن هذا التفكير يؤدي إلى مساعدته في حماية نفسه وفي التعامل مع المشكلات التي تواجهه وفي تحرره من الصراعات المختلفة.

وأسهمت فنية الاسترخاء في مساعدة أعضاء المجموعة التجريبية على الشعور بالراحة الجسدية والنفسية، حيث يساعد الاسترخاء على التفكير في أجواء

هادئة وفي التخلص من القلق، ويؤكد (عصام العقاد، ٢٠٠١، ١٨٥) أن الاسترخاء يُعد أنجح وسيلة لتصفية العقل من كافة الأفكار، والاسترخاء ليس مجهوداً يبذل وإنما امتناع كامل عن كل مجهود، ويعد الاسترخاء من الأساليب المفيدة علاجياً وذلك في خفض القلق والغضب وتحقيق المزيد من الصحة النفسية.

ثالثًا: نوعية الحياة

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس نوعية الحياة (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

١- البُعد الجسدي والمادي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على البُعد الجسدي والمادي في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٦٣٣) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٧,٨٦٧)، وكانت قيمة ت (٥,١٨١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- البُعد الأكاديمي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على البُعد الأكاديمي في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٣,٩٠٠) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٧,٩٣٣)، وكانت قيمة ت (٦,٣٥٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- البُعد النفسي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على البُعد النفسي في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٣,٥٠٠) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٧,٦٣٣)، وكانت قيمة ت (٥,٥٩٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- البُعد الاجتماعي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على البُعد الاجتماعي في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٢,٠٠٠) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٦,٩٠٠)، وكانت قيمة ت (٤,١٩٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس نوعية الحياة في القياس البعدي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣٢,٠٣٣) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١١٠,٣٣٣)، وكانت قيمة ت (٦,٤٣٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج، كما تدل هذه النتائج على وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حسام الدين عزب (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية الإرشاد التكاملي في خفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة الذكور، وأظهرت نتائجها فاعلية هذا الاتجاه من الإرشاد في خفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تنمية الإيجابية لدى عينة من طلاب الجامعة الذين يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية واستخدمت الدراسة الإرشاد التكاملي، ومن الفنيات التي استخدمتها الدراسة التدريب على أسلوب حل المشكلات والوعي الإيجابي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى أفراد العينة التجريبية وتخفيف حدة الاضطرابات السلوكية؛

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سيد عبدالعظيم (٢٠٠٩) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال تدريباته المختلفة في مساعدة المسترشدين على زيادة تحمل المسئولية لديهم، وزيادة الرضا عن حياتهم، وتحسين نوعية حياتهم، مما أثر على نظرتهم للحياة وجعلها أكثر ثراء ومغزى؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نشوى كرم (٢٠١٠) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة صالحة أرحومه (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن تحسين جودة الحياة نتيجة تعرض طلاب الجامعة للبرنامج الإرشادي كان من شأنه أن يخفض مستوى القلق لديهم؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة فاطمة المرخي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كمال الفليت (٢٠١٢) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية ثقافة الحوار، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ثقافة الحوار ومقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي.

وأشارت دراسة **Coffman & Gillgan (2003)** إلى أن فاعلية الذات المرتفعة قد تؤدى إلى تخفيف الضغوط لدى الطالب الجامعي ، ولأن معتقدات فاعلية الذات هي أساس الدافعية والسعادة والرضا الذاتي في جميع مجالات الحياة ، فإن دعم فاعلية الفرد الذاتية (أي اعتقاد الفرد وإيمانه بقدراته) لتؤدي مهمتها الأساسية بشكل قوى تعتبر من الأهمية في رفع كفاءته لمواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق النتائج والأهداف المرغوبة وزيادة الإنجاز، كما يساعده في بلوغ السلوك التكيفي وتحسين نوعية الحياة، وكذلك نوعية الحياة مرتبطة بتفرد الشخص واعتقاده في قدراته وإمكاناته والمواقف التي يمر بها عن غيره؛ وفى نهاية الأمر يمكن القول أن دعم فاعلية الفرد الذاتية قد يؤدى إلى تحسين نوعية حياته.

كما أشارت نتائج دراسة **Dewitze (2004)** إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات وهدف الحياة، وهدف الحياة مرتبط إرتباطاً وثيقاً بنوعية الحياة، حيث يعد بُعد من أبعادها، وهنا يمكن القول بأن هناك علاقة إيجابية بين فاعلية الذات

ونوعية الحياة، أي أنه كلما ارتفعت فاعلية الذات لدى الفرد تحسنت نوعية حياته، والعكس صحيح؛ كما أشارت نتائج دراسة **Tong & Song (2004)** إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات وجودة الحياة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، أي أنه كلما كانت فاعلية الذات منخفضة أدى ذلك إلى تدنى نظرة الطالب الجامعي إلى حياته وعدم رضاه عنها وبالتالي انخفاض جودة حياته، كما أن ارتفاع فاعلية الذات قد يؤدى إلى رضا الطالب الجامعي عن حياته من جميع الجوانب وكذلك تحسين نوعية حياته، مما يدل على أهمية فاعلية الذات لدى الطالب الجامعي نظراً لتأثيرها على حياته في مختلف الجوانب؛ كما أشارت نتائج دراسة **Dustine (2009)** إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات العامة، وفاعلية الذات الأكاديمية، وجودة الحياة، كما دلت النتائج أيضاً على أن جودة الحياة منبئ جيد لفاعلية الذات العامة، والأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛ وأشارت نتائج دراسة أحمد إسماعيل (٢٠١٠) ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالي (٢٠١٠) إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة جوهرية بين نوعية الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن فاعلية الذات قد تؤثر تأثيراً مباشراً على نوعية الحياة، فكلما كانت فاعلية الفرد لذاته مرتفعة كلما كان أكثر قدرة التحكم في معطيات البيئة من حوله، وبالتالي تحسين نوعية حياته.

كما تفسر الباحثة تلك النتائج في ضوء الجوانب التي اهتم بها البرنامج، حيث يبدو أن التدريب المعرفي السلوكي لحل المشكلات ذو فائدة كبيرة في مواجهة الصعاب ومواقف الضغط الحياتية، حيث يعرف (صبحي الكفوري، ٢٠٠٩، ١٧٤) أسلوب حل المشكلات بأنه "القدرة على حل الصراعات أو المشكلات عبر مواقف الحياة الطبيعية من خلال الاستجابة السلوكية الظاهرة متمثلة في العمليات المعرفية والانفعالية، حيث يتم التركيز في مهارات حل المشكلات على التدريب على التفكير بأسلوب الحل البديل، والقدرة على تقديم مدى واسع من الحلول البديلة للمشكلة، والتفكير بأسلوب العواقب أي معرفة ما قد يحدث إذا نفذ حل معين".

واستخدمت الباحثة المدخل المعرفي والذي يهدف إلى إقناع الفرد أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، حيث يهدف إلى تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، ويعمل على

أن يحل محلها طرقًا أكثر ملائمة للتفكير، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى الفرد، وهو ما تحقق في البرنامج الإرشادي المستخدم، حيث تضمن البرنامج العديد من الطرق السلوكية والمعرفية التي استخدمتها الباحثة في تغيير هذه المعتقدات واستبدالها بمعتقدات أكثر عقلانية وأكثر فائدة، ومن بين هذه الفنيات فنية إعادة البناء المعرفي التي تعتمد أساسًا على نظرية أليس في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والذي ينطلق من مسلمة مؤداها أن ردود الفعل الانفعالية السلبية لا تنتج من المواقف التي يتعرض لها الفرد في حد ذاتها، ولكن من معتقداته ونظرته وأفكاره اللاعقلانية.

ومن ثم فإن تعديل الأفكار غير العقلانية من خلال فنية إعادة البناء المعرفي واختيار أفكار أكثر منطقية يمكن أن يؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات وزيادة فاعلية الذات وبالتالي تحسين نوعية الحياة لديهم.

وبصفة عامة يمكن القول أن البرنامج المعرفي السلوكي قد ساهم في تعديل أخطاء التفكير وتشجيع العقلانية وزيادة قدرة الفرد على تجريب الحلول البديلة للمشكلات، وهو ما بدأ واضحاً في نتائج الدراسة.

الفـرض الثاني:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة)، لصالح القياس البعدي".

نتائـج الفرض الثانـي:

للتحقق من الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المتساوية والمرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لنفس أفراد المجموعة على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة). ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياسين القبلي والبعدي (ن= ٣٠)

المقياس	الأبعـــاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	مـف	ع ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
أولاً : فاعلية الذات	١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	القبلي	٣١,٤٣	٥,٧٩٣	٣,٧٣٣	١,٩١١	١٠,٧٠٢	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٥,١٦٧	٥,٦٣٣					
	٢- الثقة بالنفس	القبلي	٢٩,١٧	٤,٩٩٠	٣,٨٠٠	١,٨٨٣	١١,٠٥٥	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٩٦٧	٤,٣٣٥					
	٣- المثابرة للإنجاز	القبلي	٢٩,٤٣	٣,٧٨٥	٣,٤٣٣	٢,٦٨٧	٦,٩٩٩	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٨٦٧	٣,٨٦٦					
	٤- التعامل مع ضغوط الحياة	القبلي	٢٩,٦٣	٤,٣٦٧	٢,٩٦٧	١,٦٩١	٩,٦٠٧	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٦٠٠	٣,٨٧٤					
	٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	القبلي	٢٩,٨٣	٤,١٦١	٣,٠٣٣	١,٩٥٦	٨,٤٩٣	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٨٦٧	٣,٣٩١					
	٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات	القبلي	١٤٩,٥٠	١٨,٧٥٢	١٦,٢٦٧	٤,٤٥٦	١٩,٩٩٤	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١٦٦,٤٦٧	١٧,١٣٦					
ثانياً : قلق المستقبل	١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	القبلي	١٤,٦٠	٢,٢٥٣	٤,٤٦٧	٢,٠٦٣	١١,٨٥٧	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١٠,١٣٣	١,٥٤٨					
	٢- قلق الصحة وقلق الموت	القبلي	١٤,٦٧	١,٦٧٨	٤,٦٠٠	١,٢٢١	٢٠,٦٤٣	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١٠,٠٦٧	١,٨١٨					
	٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	القبلي	١٦,١٣	٢,٩٢١	٤,٣٠٠	١,٥٧٩	١٤,٩١٦	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١١,٨٣٣	٢,٣٥٠					
	٤- اليأس في المستقبل	القبلي	١٦,٠٧	٣,٠٦٢	٤,٧٠٠	١,٥١٢	١٧,٠٢٦	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١١,٣٦٧	٢,٤٩٨					
	٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	القبلي	١٤,٧٠	١,٩٥٠	٤,٤٣٣	١,٤٠٧	١٧,٢٦٥	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١٠,٢٦٧	١,٧٢١					
	٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل	القبلي	٧٦,١٧	٩,٩٢١	٢٢,٥٠٠	٤,٢١٦	٢٩,٢٣٠	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٥٣,٦٦٧	٧,٤٥٣					
ثالثاً : نوعية الحياة	١- البعد الجسدي والمادي	القبلي	٢٧,٢٣	٤,٥٨٤	٥,٤٠٠	٣,٧٢٩	٧,٩٣٢	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٦٣٣	٣,٥٦٧					
	٢- البعد الأكاديمي	القبلي	٢٦,٧٧	٣,٩٥٥	٧,١٣٣	٢,٦٧٥	١٤,٦٠٨	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٣,٩٠٠	٣,٨٠٠					
	٣- البعد النفسي	القبلي	٢٧,٠٣	٣,٧٦٤	٦,٤٦٧	٢,٧٥١	١٢,٨٧٥	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٣,٥٠٠	٤,٤٩٣					
	٤- البعد الاجتماعي	القبلي	٢٦,٨٠	٣,٥٩٥	٥,٢٠٠	٢,٦٩٦	١٠,٥٦٤	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	٣٢,٠٠٠	٥,٣٣٧					
	٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة	القبلي	١٠٧,٨٣	١٤,١٠٣	٢٤,٢٠٠	٤,٣٠٢	٣٠,٨٠٨	**٠,٠٠٠	كبير
		البعدي	١٣٢,٠٣٣	١٤,٣٨٥					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

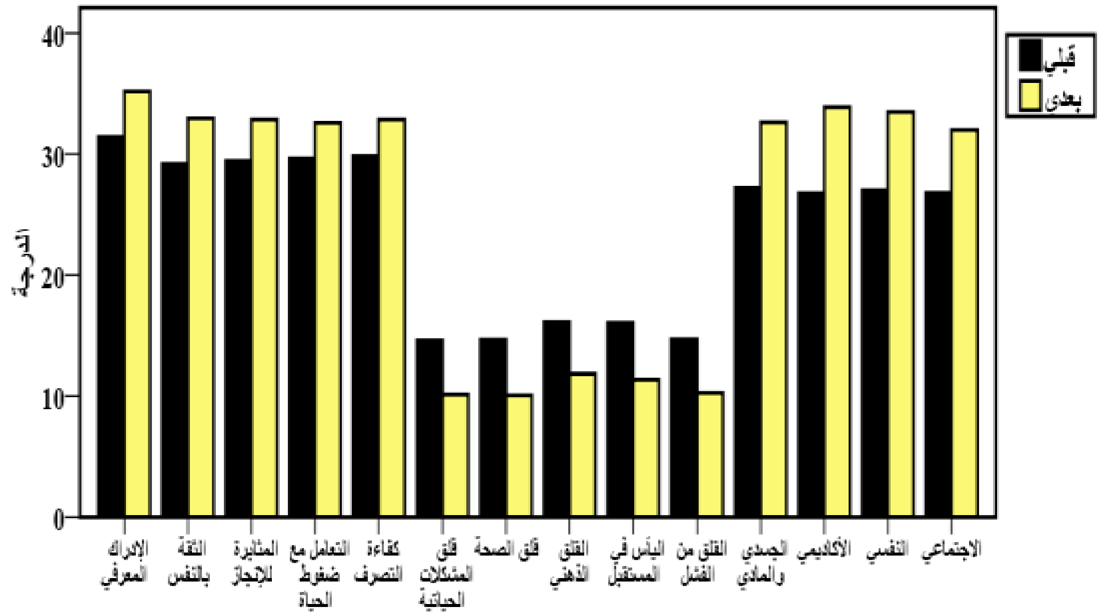
القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٤٥، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٧٥٦.

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، نجد أن متوسطات درجات القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي في كل أبعاد فاعلية الذات وكذلك في الدرجة الكلية، وهذا يدل على أن تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

ويتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، نجد أن متوسطات درجات القياس البعدي أقل منها في القياس القبلي في كل أبعاد قلق المستقبل وكذلك في الدرجة الكلية، وهذا يدل على أن تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، نجد أن متوسطات درجات القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي في كل أبعاد نوعية الحياة وكذلك في الدرجة الكلية، وهذا يدل على أن تلك الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تحقق الفرض الثاني.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج:



شكل (٧)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد متغيرات الدراسة

(فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من شكل (٧) أن كل متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد فاعلية الذات في القياس البعدي أعلى من مثيلتها في القياس القبلي، وذلك في كافة أبعاد فاعلية الذات، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي.

ويتضح أيضاً أن كل متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد قلق المستقبل في القياس البعدي أدنى من مثيلتها في القياس القبلي، وذلك في كافة أبعاد قلق المستقبل، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي، ويرجع ذلك نتيجة التحسن في فاعلية الذات لديهم.

كما يتضح أن كل متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد نوعية الحياة في القياس البعدي أعلى من مثيلتها في القياس القبلي، وذلك في كافة أبعاد نوعية الحياة، مما يدل على أثر الخبرات التي اكتسبها طلاب الجامعة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال البرنامج الإرشادي، وكذلك نتيجة للتحسن في فاعلية الذات لديهم.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أولاً: فاعلية الذات

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٥,١٦٧) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٣١,٤٣)، وكانت قيمة ت (١٠,٧٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- الثقة بالنفس:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الثقة بالنفس، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٩٦٧) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٩,١٧)، وكانت قيمة ت (١١,٠٥٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- المثابرة للإنجاز:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد المثابرة للإنجاز، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٨٦٧) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٩,٤٣)، وكانت قيمة ت (٦,٩٩٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- التعامل مع ضغوط الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد التعامل مع ضغوط الحياة ، يتضح أن متوسط درجات المجموعة

التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٦٠٠) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٩,٦٣) ، وكانت قيمة ت (٩,٦٠٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد كفاءة التصرف في المواقف الصعبة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٨٦٧) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٩,٨٣)، وكانت قيمة ت (٨,٤٩٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٦٦,٤٦٧) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤٩,٥٠)، وكانت قيمة ت (١٩,٩٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، مما تدل هذه النتائج على وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضها للبرنامج الإرشادي وفنياته المتعددة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج السابقة إلى تحسن فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢)، ودراسة **Hyun (2003)**، ودراسة حنان عنقاوي (٢٠١٠)، ودراسة جدة يوسفي (٢٠١٢)، ودراسة صالح السواح (٢٠١٢)، ودراسة أميرة فكرى (٢٠١٣)، ودراسة **Beltz, L. (2015)**

والتي أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي أو أحد فنياته في تحسين فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد تلقي البرنامج الإرشادي.

وتفسر الباحثة النتائج الحالية فيما يتعلق بفاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في ضوء الجوانب التي اهتم بها البرنامج، حيث تدرب أعضاء المجموعة التجريبية على الحديث الذاتي الإيجابي، وهو الحديث الذي نتكلم به لأنفسنا، ويعد إجراءً جيداً يمكن أن يساعد على التفكير بشكل بناء وتحسين الأداء، وبذلك يتعلم الفرد التحول من الحديث الذاتي السلبي الانهزامي الذي يتحدث به لنفسه متوقعاً الفشل ومقللاً من شأن النجاح إلى الحديث الإيجابي الواقعي البناء.

كما أسهم استخدام استراتيجية إيقاف التفكير فى التوقف الفوري عن الاسترسال في الأفكار السلبية والتخلص منها، بالإضافة إلى تنمية قدرة أعضاء المجموعة على تقدير ذواتهم بالنظر إلى الجوانب الإيجابية منها، وتنمية قدراتهم على إبداء التعبيرات الإيجابية، وتأكيد ذواتهم والتعبير الحر عن آرائهم؛ وساعد البرنامج على تبصير أعضاء المجموعة بأهمية الثقة بالنفس وتدعيم آراء أعضاء المجموعة عن أنفسهم، وتنمية قدرتهم على مهارة اتخاذ القرار في المواقف الحياتية؛ كما ساعد البرنامج الإرشادي على التفسير المنطقي للمشكلات.

ولقد تم استخدام فنية الاسترخاء والتخيل، والتي كانتا جديدة على المشاركين، وقد كان للاسترخاء عن طريق التخيل فاعلية كبيرة استشفتها الباحثة من تقييم المشاركين اللفظي لجلسات البرنامج وطلبهم لتكرار جلسات التخيل باستمرار.

كما أسهمت فنية الواجبات المنزلية في مساعدة أعضاء المجموعة التجريبية على اكتساب فنيات ومهارات معينة وفي تطبيقها في حياتهم اليومية، ويؤكد (عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٩٧) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يركز على الواجبات المنزلية لما لها من أهمية بالغة في تحقيق أهدافه واستمراريته ومساعدة المسترشد على تطبيق الإجراءات العلاجية للجلسات حتى يتسنى لهم مواجهة أي اضطرابات انفعالية في المستقبل.

بالإضافة إلى أن فنية التعزيز أدت إلى أن يتخلص أعضاء المجموعة التجريبية من السلوكيات السلبية واستبدالها بسلوكيات جيدة ومقبولة، ويبين (جمال الخطيب، ٢٠٠٣) أن التعزيز هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك في المستقبل وذلك في المواقف المماثلة.

ثانيًا: قلق المستقبل

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٠,١٣٣) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٦٠)، وكانت قيمة ت (١١,٨٥٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- قلق الصحة وقلق الموت:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد قلق الصحة وقلق الموت، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٠,٠٦٧) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٦٧)، وكانت قيمة ت (٢٠,٦٤٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد القلق الذهني، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في

القياس البعدي (١١,٨٣٣) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٦,١٣)، وكانت قيمة ت (١٤,٩١٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- <u>اليأس في المستقبل:</u>

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد اليأس في المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١١,٣٦٧) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٦,٠٧)، وكانت قيمة ت (١٧,٠٢٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- <u>الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:</u>

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٠,٢٦٧) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٧٠)، وكانت قيمة ت (١٧,٢٦٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٦- <u>الدرجة الكلية لقلق المستقبل:</u>

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٥٣,٦٦٧) أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٧٦,١٧)، وكانت قيمة ت (٢٩,٢٣٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، كما تدل هذه النتائج على وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج السابقة أن قلق المستقبل لدى أعضاء المجموعة التجريبية قد انخفض في القياس البعدي بعد تعرض المجموعة التجريبية لفنيات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عاشور دياب (٢٠٠١) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، ودراسة وفاء عبدالرازق (٢٠٠٥) التي أشارت أيضاً إلى فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية، ودراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل، ودراسة مصطفى عبدالمحسن (٢٠٠٧) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، ودراسة علي الوليدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض قلق المستقبل.

وهذه النتائج تؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في هذه الدراسة من تخفيف قلق المستقبل لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

وتعزي هذه النتيجة إلى تحسن فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما أدى إلى خفض مستوى قلق المستقبل لديهم.

وتتفق بذلك مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، ومن هذه الدراسات: دراسة **Iglesia, et al. (2005)**، ودراسة نيفين المصري (٢٠١١)، ودراسة محمد الجبوري (٢٠١٣).

وتفسر الباحثة ذلك بأنه عندما تكون فاعلية الذات مرتفعة فإنها تؤدي إلى درجة منخفضة في مستوي قلق المستقبل لدي الشباب الجامعي مما يكون له أكبر الأثر علي صحته سواء علي الناحية النفسية أو الجسمية أو السلوكية بسبب ارتفاع فاعلية الذات حيث يجعل نظرة الإنسان لذاته ولمستقبله إيجابية مما يؤدي إلي النظر لأهدافه بصورة مُرضية.

كما تعزي هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي تضمن أهم الأساليب الإرشادية والعلاجية الفعالة في حالة القلق مثل

الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات، فالاسترخاء يساعد الطلاب ويكون له أثر فعال على اكتساب الطالب الراحة النفسية الكبيرة والتي يستطيع الطالب أن يجدها لنفسه كلما اشتدت لديه حدة القلق والتوتر، كما أن الباحثة قد استخدمت الأساليب الترفيهية في البرنامج حيث اعتمدت على إخراج الطلاب من الجو الضاغط والقلق وإبداله بجو من الهدوء والراحة.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات بأن انخفاض فاعلية الذات يعد مظهراً مهمًا لمشكلات القلق والخوف، وأن هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والقلق، فكلما زاد القلق لدى الفرد انخفضت فاعليته الذاتية، ومن هذه الدراسات دراسة **Bandura (1999)**، ودراسة **Judy (2003)** .

ويؤدي قلق المستقبل إلى شعور الفرد بعدم الأمان والتفكير السلبي الدائم، وتوقع الحوادث السلبية، وقد أسهم هذا البرنامج في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على التعامل مع هذه الأفكار من خلال تفنيدها واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية.

كما أسهمت فنية النمذجة في انخفاض مستوى قلق المستقبل، وذلك من خلال مشاهدة النماذج المختلفة، فيؤكد (جمال الخطيب، ٢٠٠٣) أن فنية النمذجة تستخدم كثيراً في التعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية مثل: القلق، والعدوان، والمخاوف.

ثالثاً: نوعية الحياة

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نوعية الحياة، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

١- البُعد الجسدي والمادي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الجسدي والمادي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٦٣٣) أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٧,٢٣)، وكانت قيمة ت (٧,٩٣٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٢- البُعد الأكاديمي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الأكاديمي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٣,٩٠٠) أعلى من متوسط درجات القياس القبلي (٢٦,٧٧)، وكانت قيمة ت (١٤,٦٠٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٣- البُعد النفسي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البُعد النفسي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٣,٥٠٠) أعلى من متوسط درجات القياس القبلي(٢٧,٠٣)، وكانت قيمة ت (١٢,٨٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٤- البُعد الاجتماعي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الاجتماعي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣٢,٠٠٠) أعلى من متوسط درجات القياس القبلي (٢٦,٨٠)، وكانت قيمة ت (١٠,٥٦٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس نوعية الحياة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٣٢,٠٣٣) أعلى من متوسط درجات القياس القبلي (١٠٧,٨٣)، وكانت قيمة ت (١٠,٥٦٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وكان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة أعضاء المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي أو أحد فنياته في تحسين نوعية الحياة، ومن هذه الدراسات: دراسة حسام الدين عزب (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية الإرشاد التكاملي في خفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة الذكور، وأظهرت نتائجها فاعلية هذا الاتجاه من الإرشاد في خفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تنمية الإيجابية لدى عينة من طلاب الجامعة الذين يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية واستخدمت الدراسة الإرشاد التكاملي، ومن الفنيات التي استخدمتها الدراسة التدريب على أسلوب حل المشكلات والوعي الإيجابي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى أفراد العينة التجريبية وتخفيف حدة الاضطرابات السلوكية؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سيد عبدالعظيم (٢٠٠٩) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال تدريباته المختلفة في مساعدة المسترشدين على زيادة تحمل المسئولية لديهم، وزيادة الرضا عن حياتهم، وتحسين نوعية حياتهم، مما أثر على نظرتهم للحياة وجعلها أكثر ثراء ومغزى؛ كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نشوى كرم (٢٠١٠) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة صالحة أرحومه (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن تحسين جودة الحياة نتيجة تعرض طلاب الجامعة للبرنامج الإرشادي كان من شأنه أن يخفض مستوى القلق لديهم ؛ كما تتفق أيضاً تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة فاطمة المرخي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة؛ كما تتفق أيضاً تلك

النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كمال الفليت (٢٠١٢) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية ثقافة الحوار، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ثقافة الحوار ومقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تحسن فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما أدى إلى تحسين نوعية الحياة لديهم، وتتفق بذلك مع العديد من الدراسات: كدراسة **Dewitze (2004)**، ودراسة **Tong & Song (2004)**، ودراسة أحمد إسماعيل (٢٠١٠)، ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالي (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات ونوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة؛ أي أنه كلما ارتفعت فاعلية الذات لدى الفرد ارتفعت معه نظرته إلى نوعية حياته، والعكس صحيح.

وتأتي نتائج هذا الفرض في إطار التأكيد على نتائج الفرض الأول، والتى تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وما ترتب على ذلك من خفض مستوى قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لديهم.

الفـرض الثالث:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة)".

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المتساوية والمرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لنفس أفراد المجموعة على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة).

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياسين القبلي والبعدي (ن=٣٠)

المقياس	الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	مـف	ع ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أولاً : فاعلية الذات	١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	القبلي	٣١,٩٣	٥,٢١٩	٠,٤٠٠	١,٥٦٧	١,٣٩٨	٠,١٧٣ غير دالة
		البعدي	٣١,٥٣٣	٤,٥٣١				
	٢- الثقة بالنفس	القبلي	٣٠,١٠	٤,٤٥٩	٠,٢٠٠	١,٦٩٠	٠,٦٤٨	٠,٥٢٢ غير دالة
		البعدي	٢٩,٩٠	٤,٠٨٨				
	٣- المثابرة للإنجاز	القبلي	٣٠,٣٠	٤,٧١٤	٠,١٣٣	٢,٦٠٩	٠,٢٨٠	٠,٧٨٢ غير دالة
		البعدي	٣٠,١٦٧	٣,٤٣٥				
	٤- التعامل مع ضغوط الحياة	القبلي	٣٠,٤٠	٤,١٩٠	٠,٥٠٠	٢,٠٤٧	١,٣٣٨	٠,١٩١ غير دالة
		البعدي	٢٩,٩٠٠	٣,٩٤٢				
	٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	القبلي	٣٠,٥٠	٤,٠٨٣	٠,٥٦٧	١,٩٩٥	١,٥٥٦	٠,١٣١ غير دالة
		البعدي	٢٩,٩٣٣	٣,٥٣٢				
	٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات	القبلي	١٥٣,٢٣	١٨,٨٤٤	١,٨٠٠	٥,٨٣٣	١,٦٩٠	٠,١٠٢ غير دالة
		البعدي	١٥١,٤٣٣	١٥,١٧٩				
ثانيًا : قلق المستقبل	١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	القبلي	١٤,٢٧	٢,٤٩٠	٠,١٣٣	١,٤٥٦	٠,٥٠٢	٠,٦٢٠ غير دالة
		البعدي	١٤,١٣٣	٢,٠٦٣				
	٢- قلق الصحة وقلق الموت	القبلي	١٤,٣٠	١,٧٨٤	٠,١٦٦	١,٥٥٦	٠,٥٨٧	٠,٥٦٢ غير دالة
		البعدي	١٤,١٣٣	٢,٠٣٠				
	٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	القبلي	١٥,٨٣	٢,٧٩٣	٠,٣٠٠	١,٤٨٩	١,١٠٤	٠,٢٧٩ غير دالة
		البعدي	١٥,٥٣٣	٢,٢٢٤				
	٤- اليأس في المستقبل	القبلي	١٥,٦٣	٣,٠٢٣	٠,٢٣٣	١,٣٣١	٠,٩٦٠	٠,٣٤٥ غير دالة
		البعدي	١٥,٤٠٠	٢,٩٣١				
	٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	القبلي	١٤,٣٣	١,٦٢٦	٠,٢٠٠	١,٣٧٥	٠,٧٩٧	٠,٤٣٢ غير دالة
		البعدي	١٤,٥٣٣	١,٦٣٤				
	٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل	القبلي	٧٤,٣٧	١٠,٥٦٨	٠,٦٣٣	٣,٠٩٠	١,١٢٢	٠,٢٧١ غير دالة
		البعدي	٧٣,٧٣٣	٨,٨٥١				
ثالثًا : نوعية الحياة	١- البعد الجسدي والمادي	القبلي	٢٧,٦٣	٤,٠٥٦	٠,٢٣٣	١,٥٢٤	٠,٨٣٩	٠,٤٠٩ غير دالة
		البعدي	٢٧,٨٦٧	٣,٥٦٠				
	٢- البعد الأكاديمي	القبلي	٢٧,٧٣	٣,٧٨٧	٠,٢٠٠	١,١٧١	٠,٦٤١	٠,٥٢٧ غير دالة
		البعدي	٢٧,٩٣٣	٣,٤٦٣				
	٣- البعد النفسي	القبلي	٢٧,٢٣	٣,٣٠٨	٠,٤٠٠	١,٧٩٣	١,٢٢٢	٠,٢٣٢ غير دالة
		البعدي	٢٧,٦٣٣	٣,٥٧٨				
	٤- البعد الاجتماعي	القبلي	٢٦,٦٧	٣,٨٠٩	٠,٢٣٣	٢,١٦١	٠,٥٩٢	٠,٥٥٩ غير دالة
		البعدي	٢٦,٩٠٠	٣,٩٧٧				
	٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة	القبلي	١٠٩,٢٧	١٢,٠٢٣	١,٠٦٧	٣,٤٣٣	١,٧٠٢	٠,١٠٠ غير دالة
		البعدي	١١٠,٣٣٣	١١,٥٨٦				

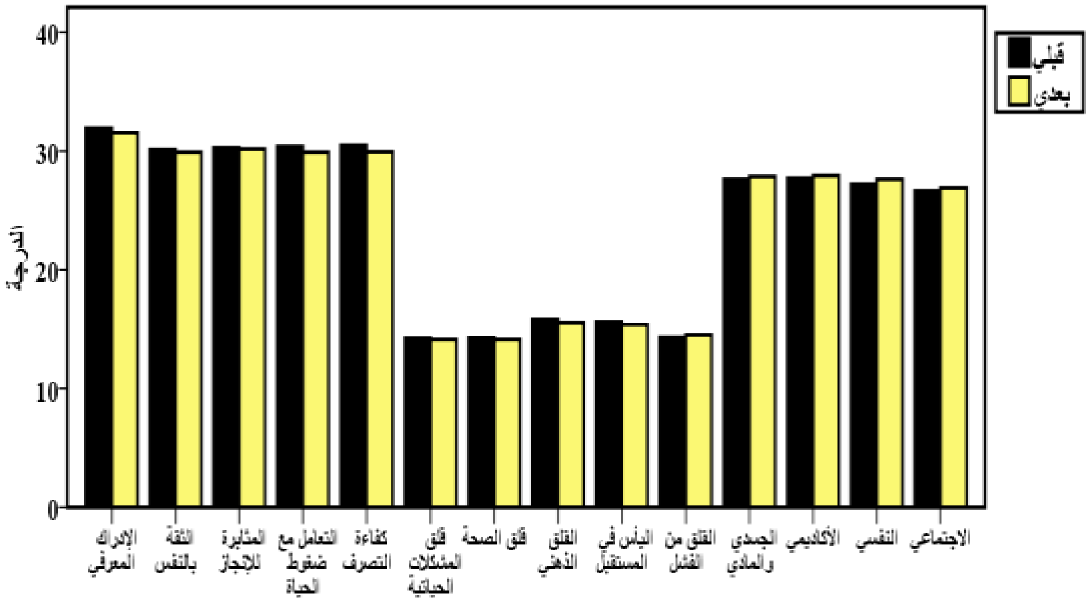
القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٤٥، وعند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٥٦

يتضح من جدول (٢٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي تكاد تكون طفيفة، ولا يمكن إرجاع تلك الفروق إلى أسباب محددة، وهذا يدل على أن مستوى فاعلية الذات لدى المجموعة الضابطة لم يتغير كثيراً؛ نظراً لأنهم لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي المستخدم.

كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي تكاد تكون طفيفة، ولا يمكن إرجاع تلك الفروق إلى أسباب محددة، وهذا يدل على أن مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة الضابطة لم يتغير كثيراً ؛ نظراً لأنهم لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي المستخدم.

ويتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي تكاد تكون طفيفة، ولا يمكن إرجاع تلك الفروق إلى أسباب محددة، وهذا يدل على أن مستوى نوعية الحياة لدى المجموعة الضابطة لم يتغير كثيراً؛ نظراً لأنهم لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي المستخدم، وهذه النتائج تحقق الفرض الثالث.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج:



شكل (٨)

متوسطات درجات المجموعة الضابطة على أبعاد متغيرات الدراسة

(فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من شكل (٨) عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على كل أبعاد فاعلية الذات في القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على أن مستوى فاعلية الذات لدى أفراد هذه المجموعة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس، نظراً لأنها لم تتعرض للبرنامج الإرشادي.

ويتضح عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على كل أبعاد قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد هذه المجموعة لم يطرأ عليها أي انخفاض ملموس، نظراً لأنها لم تتعرض للبرنامج الإرشادي.

كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على كل أبعاد نوعية الحياة في القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على أن مستوى نوعية الحياة لدى أفراد هذه المجموعة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس، نظراً لأنها لم تتعرض للبرنامج الإرشادي.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أولاً: فاعلية الذات

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات (الأبعاد والدرجة الكلية).

١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣١,٥٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٣١,٩٣)، وكانت قيمة ت (١,٣٩٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- الثقة بالنفس:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الثقة بالنفس، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٩,٩٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٣٠,١٠)، وكانت قيمة ت (٠,٦٤٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- المثابرة للإنجاز:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد المثابرة للإنجاز، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٠,١٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٣٠,٣٠)، وكانت قيمة ت (٠,٢٨٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- التعامل مع ضغوط الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد التعامل مع ضغوط الحياة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٩,٩٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٣٠,٤٠)، وكانت قيمة ت (١,٣٣٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد كفاءة التصرف فى المواقف الصعبة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٩,٩٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٣٠,٥٠)، وكانت قيمة ت (١,٥٥٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٥١,٤٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٥٣,٢٣)، وكانت قيمة ت (١,٦٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على عدم وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي وفنياته المتعددة.

وتأتي نتائج هذا الفرض لتؤكد بشكل غير مباشر على النتائج التي أظهرها الفرضين الأول والثاني، والذين أكدا على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي، بينما المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإرشادي فلم يطرأ عليها أي تحسن.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات، ومن هذه الدراسات: دراسة حنان عنقاوي (٢٠١٠)، ودراسة جدة يوسفي (٢٠١٢)، ودراسة صالح السواح (٢٠١٢)، ودراسة أميرة فكرى (٢٠١٣)، ودراسة **Beltz, L., (2015)**، حيث أوضحت جميعها على أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس في القياس البعدي؛ لأنها لم تخضع للبرنامج الإرشادي المستخدم مع المجموعة التجريبية.

وتُرجع الباحثة عدم تحسن مستوى فاعلية الذات لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها لإجراءات البرنامج الإرشادي الذي يقوم على الحوار والمناقشة، والمحاضرة، وإعادة البناء المعرفي، والتغذية المرتدة، والواجب المنزلي، وإيقاف التفكير، والحوار السقراطي، والاسترخاء، ومهارة حل المشكلات؛ والذي تعرضت له المجموعة التجريبية من قبل، وترك أثرًا إيجابيًا على مستوى فاعلية الذات لديهم، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي برامج إثرائية خلال فترة تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ولهذا لم يطرأ أي تغيير ملحوظ أو دال إحصائياً على مستوى فاعلية الذات لديهم، ومن ثم فإنهم في حاجة إلى التدريب على البرامج الإرشادية.

ثانيًا: قلق المستقبل

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية).

١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٤,١٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٢٧)، وكانت قيمة ت (٠,٥٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- قلق الصحة وقلق الموت:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد قلق الصحة وقلق الموت، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٤,١٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٣٠)، وكانت قيمة ت (٠,٥٨٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد القلق الذهني، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في

القياس البعدي (١٥,٥٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٥,٨٣)، وكانت قيمة ت (١,١٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- اليأس في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد اليأس في المستقبل ، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٥,٤٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٥,٦٣) ، وكانت قيمة ت (٠,٩٦٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٤,٥٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٤,٣٣)، وكانت قيمة ت (٠,٧٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٧٣,٧٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٧٤,٣٧)، وكانت قيمة ت (١,١٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على عدم وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة الضابطة؛ لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي وفنياته المتعددة، بالإضافة إلى أن عدم التحسن في فاعلية الذات لدى المجموعة الضابطة أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس قلق المستقبل وأبعاده.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في

القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل، ومن هذه الدراسات: دراسة عاشور دياب (٢٠٠١)، ودراسة وفاء عبدالرازق (٢٠٠٥)، ودراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦)، ودراسة مصطفى عبدالمحسن (٢٠٠٧)، ودراسة علي الوليدي (٢٠١٣) حيث أوضحت جميعها على أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس في القياس البعدي؛ لأنها لم تخضع للبرنامج الإرشادي المستخدم مع المجموعة التجريبية.

كما تفسر الباحثة عدم تحسن المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل بسبب عدم تحسن فاعلية الذات لديها، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، ومن هذه الدراسات: دراسة **Iglesia, et al., (2005)**، ودراسة نيفين المصري (٢٠١١)، ودراسة محمد الجبوري (٢٠١٣).

وتفسر الباحثة ذلك بأنه عندما تكون فاعلية الذات منخفضة فإنها تؤدي إلى درجة مرتفعة في مستوي قلق المستقبل لدي الشباب الجامعي مما يكون له أثر سيء علي الناحية النفسية أو الجسمية أو السلوكية بسبب انخفاض فاعلية الذات.

كما تفسر الباحثة عدم انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها لإجراءات البرنامج الإرشادي الذي يحتوي على العديد من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، كفنية الاسترخاء التي تساعد على الشعور بالراحة الجسدية والنفسية، حيث يساعد الاسترخاء على التفكير في أجواء هادئة وفي التخلص من القلق.

ثالثًا: نوعية الحياة

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نوعية الحياة (الأبعاد والدرجة الكلية).

١- البُعد الجسدي والمادي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الجسدي والمادي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٧,٨٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٧,٧٣)، وكانت قيمة ت (٠,٨٣٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- البُعد الأكاديمي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الأكاديمي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٧,٩٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٧,٧٣)، وكانت قيمة ت (٠,٦٤١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- البُعد النفسي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على البُعد النفسي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٧,٦٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٧,٢٣)، وكانت قيمة ت (١,٢٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- البُعد الاجتماعي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على البُعد الاجتماعي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٢٦,٩٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (٢٦,٦٧)، وكانت قيمة ت (٠,٥٩٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لنوعية الحياة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١١٠,٣٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس القبلي (١٠٩,٢٧)، وكانت قيمة ت (١,٧٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على عدم وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة الضابطة؛ لعدم تعرضها لإجراءات البرنامج الإرشادي وفنياته المتعددة، بالإضافة إلى أن عدم التحسن في فاعلية الذات لدى المجموعة الضابطة أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس نوعية الحياة وأبعاده.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس نوعية الحياة، ومن هذه الدراسات: دراسة حسام الدين عزب (٢٠٠٤)، ودراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥)، ودراسة سيد عبدالعظيم (٢٠٠٩)، ودراسة نشوى كرم (٢٠١٠)، ودراسة صالحة أرحومه (٢٠١٢)، ودراسة فاطمة المرخي (٢٠١٢)، ودراسة كمال الفليت (٢٠١٢)، حيث أوضحت جميعها على أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس في القياس البعدي؛ لأنها لم تخضع للبرنامج الإرشادي المستخدم مع المجموعة التجريبية.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن عدم تحسن فاعلية الذات لدى أعضاء المجموعة الضابطة في القياس البعدي أدى إلى عدم تحسن نوعية الحياة لديهم، وتتفق بذلك مع العديد من الدراسات: كدراسة **Dewitze (2004)**، ودراسة **Tong& Song (2004)** ، ودراسة أحمد إسماعيل (٢٠١٠)، ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالي (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات ونوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، كما يمكن التنبؤ بنوعية الحياة من خلال فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة؛ أي أنه كلما انخفضت فاعلية الذات لدى الفرد انخفضت معه نظرته إلى نوعية حياته، والعكس صحيح.

الفــرض الرابع:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة)".

نتائج الفرض الرابع:

للتحقق من الفرض الرابع قامت الباحثة بحساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المتساوية والمرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أفراد المجموعة على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة).

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات- قلق المستقبل- نوعية الحياة) في القياسين البعدي والتتبعي (ن= ٣٠)

المقياس	الأبعـــاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	مـف	ع ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أولاً: فاعلية الذات	١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	البعدي	٣٥,١٦٧	٥,٦٣٣	٠,٤٦٧	٢,٠٤٧	١,٢٤٩	٠,٢٢٢ غير دالة
		التتبعي	٣٤,٧٠٠	٤,٦٨٤				
	٢- الثقة بالنفس	البعدي	٣٢,٩٦٧	٤,٣٣٥	٠,٦٠٠	٢,٣٤٠	١,٤٠٣	٠,١٧١ غير دالة
		التتبعي	٣٢,٣٦٧	٣,٤٤٩				
	٣- المثابرة للإنجاز	البعدي	٣٢,٨٦٧	٣,٨٦٦	٠,٤٦٧	٢,٥٠٢	١,٠٢٢	٠,٣١٥ غير دالة
		التتبعي	٣٣,٣٣٣	٢,٩٥٢				
	٤- التعامل مع ضغوط الحياة	البعدي	٣٢,٦٠٠	٣,٨٧٤	٠,٤٣٣	٢,٠١٢	١,١٨٠	٠,٢٤٨ غير دالة
		التتبعي	٣٢,١٦٧	٣,٢٢٨				
	٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	البعدي	٣٢,٨٦٧	٣,٣٩١	٠,٥٠٠	٢,١٢٩	١,٢٨٦	٠,٢٠٩ غير دالة
		التتبعي	٣٢,٣٦٧	٢,٢٣٦				
	٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات	البعدي	١٦٦,٤٦٧	١٧,١٣٦	١,٥٣٣	٥,٦٥٥	١,٤٨٥	٠,١٤٨ غير دالة
		التتبعي	١٦٤,٩٣٣	١٢,٧٧٩				
ثانياً: قلق المستقبل	١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	البعدي	١٠,١٣٣	١,٥٤٨	٠,١٠٠	١,٦٦٨	٠,٣٢٨	٠,٧٤٥ غير دالة
		التتبعي	١٠,٢٣٣	١,٥٤٨				
	٢- قلق الصحة وقلق الموت	البعدي	١٠,٠٦٧	١,٨١٨	٠,١٠٠	١,٥٨٣	٠,٣٤٦	٠,٧٣٢ غير دالة
		التتبعي	١٠,١٦٧	١,٧٠٤				
	٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	البعدي	١١,٨٣٣	٢,٣٥٠	٠,١٦٧	١,٢٨٩	٠,٧٠٨	٠,٤٨٤ غير دالة
		التتبعي	١١,٦٦٧	١,٩٥٤				
	٤- اليأس في المستقبل	البعدي	١١,٣٦٧	٢,٤٩٨	٠,٣٠٠	١,٢٦٤	١,٣٠٠	٠,٢٠٤ غير دالة
		التتبعي	١١,٦٦٧	٢,٠٩٠				
	٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	البعدي	١٠,٢٦٧	١,٧٢١	٠,١٣٣	١,٤٥٦	٠,٥٠٢	٠,٦٢٠ غير دالة
		التتبعي	١٠,١٣٣	١,٥٧٠				
	٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل	البعدي	٥٣,٦٦٧	٧,٤٥٣	٠,٢٠٠	٣,٣٦٧	٠,٣٢٥	٠,٧٤٧ غير دالة
		التتبعي	٥٣,٨٦٧	٦,٣٦١				
ثالثاً: نوعية الحياة	١- البعد الجسدي والمادي	البعدي	٣٢,٦٣٣	٣,٥٦٧	٠,٤٣٣	٠,٢٩٨	١,٤٥٣	٠,١٥٧ غير دالة
		التتبعي	٣٢,٢٠٠	٣,٣٣٦				
	٢- البعد الأكاديمي	البعدي	٣٣,٩٠٠	٣,٨٠٠	٠,٣٦٧	١,٦٥٠	١,٢١٧	٠,٢٣٣ غير دالة
		التتبعي	٣٣,٥٣٣	٣,١٢٧				
	٣- البعد النفسي	البعدي	٣٣,٥٠٠	٤,٤٩٣	٠,٤٦٧	١,٨١٤	١,٤٠٩	٠,١٧٠ غير دالة
		التتبعي	٣٣,٠٣٣	٤,٠٩٨				
	٤- البعد الاجتماعي	البعدي	٣٢,٠٠٠	٥,٣٣٧	٠,٣٣٣	٣,٣٧٧	٠,٥٤١	٠,٥٩٣ غير دالة
		التتبعي	٣٢,٣٣٣	٥,٢٨٦				
	٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة	البعدي	١٣٢,٠٣٣	١٤,٣٨٥	٠,٩٣٣	٥,٠٩٩	١,٠٠٣	٠,٣٢٤ غير دالة
		التتبعي	١٣٢,١٠٠	١٢,٢٦٣				

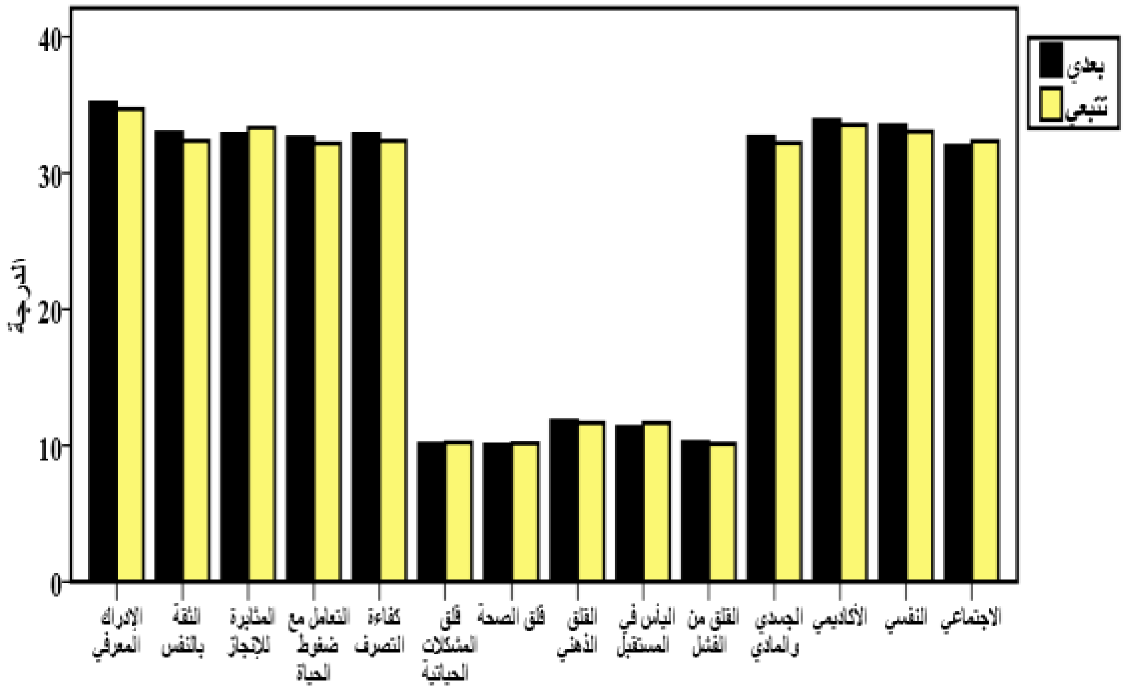
القيمة الجدولية لـ (ت) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٤٥، وعند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٥٦

يتضح من جدول (٢٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج)، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي نجدها تقترب من متوسطات درجات ذات المجموعة في القياس التتبعي، وهذا يدل على بقاء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الإرشادي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية.

ويتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج)، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي نجدها تقترب من متوسطات درجات ذات المجموعة في القياس التتبعي، وهذا يدل على بقاء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الإرشادي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية.

كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس نوعية الحياة وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج)، وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي نجدها تقترب من متوسطات درجات ذات المجموعة في القياس التتبعي، وهذا يدل على بقاء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الإرشادي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق الفرض الرابع.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج:



شكل (٩)
متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد متغيرات الدراسة
(فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) في القياسين البعدي والتتبعي

يتضح من شكل (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل أبعاد فاعلية الذات في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على بقاء أثر البرنامج الإرشادي لدى أفراد هذه المجموعة، وبالتالي بقاء التحسن في مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل أبعاد قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على بقاء أثر البرنامج الإرشادي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل أبعاد نوعية الحياة في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على بقاء أثر البرنامج الإرشادي لدى أفراد هذه المجموعة، وبالتالي بقاء التحسن في مستوى نوعية الحياة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أولاً: فاعلية الذات

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٤,٧٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٥,١٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٢٤٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- الثقة بالنفس:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد الثقة بالنفس، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٢,٣٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٩٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٤٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- المثابرة للإنجاز:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد المثابرة للإنجاز، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٣,٣٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٨٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٠٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- التعامل مع ضغوط الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد التعامل مع ضغوط الحياة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٢,١٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٦٠٠)، وكانت قيمة ت (١,١٨٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد كفاءة التصرف في المواقف الصعبة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٢,٣٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٨٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٢٨٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لفاعلية الذات، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٦٤,٩٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١٦٦,٤٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٤٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢)، ودراسة **Hyun (2003)**، ودراسة حنان عنقاوي (٢٠١٠)، ودراسة جدة يوسفي (٢٠١٢)، ودراسة صالح السواح (٢٠١٢)، ودراسة أميرة فكرى (٢٠١٣)، ودراسة **Beltz, L. (2015)** حيث أوضحت جميعها على استمرار فاعلية البرامج الإرشادي خلال فترة المتابعة، كما أشارت على أن غالبية أعضاء المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى التقدم الذي وصلوا إليه في فاعلية الذات.

ويتبين من نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، وذلك من خلال استمرار الأثر الإيجابي لهذا البرنامج بعد مضي فترة المتابعة والمقدرة بشهر ونصف، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

كما أسهم البرنامج بشكل واضح في تعديل نظام الأفكار والتركيز على التفكير بشكل عقلاني، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (عصام العقاد، ٢٠٠١، ١٩١)

في أن الإنسان يمكن أن يعدل من أفكاره الخاطئة في أي مرحلة من مراحل العُمر بمراجعة هذه الأفكار واختبار منطقيتها، كما يمكن أن تحل مشاكلنا الإنسانية والاجتماعية عبر العقل ومن خلال التفكير، وبالحوار الهادئ والعقلاني مع النفس.

ثانيًا: قلق المستقبل

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٠,٢٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١٠,١٣٣)، وكانت قيمة ت (٠,٣٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- قلق الصحة وقلق الموت:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد قلق الصحة وقلق الموت، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٠,١٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١٠,٠٦٧)، وكانت قيمة ت (٠,٣٤٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد القلق الذهني، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١١,٦٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١١,٨٣٣)، وكانت قيمة ت (٠,٧٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- اليأس في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد اليأس في المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية

في القياس التتبعي (١١,٦٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١١,٣٦٧)، وكانت قيمة ت (١,٣٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٥٣,٨٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٥٣,٦٦٧)، وكانت قيمة ت (٠,٥٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لقلق المستقبل، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٢,٣٦٧) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٩٦٧)، وكانت قيمة ت (٠,٣٢٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات والتي أثرت بدورها على قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عاشور دياب (٢٠٠١)، ودراسة وفاء عبدالرازق (٢٠٠٥)، ودراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦)، ودراسة مصطفى عبدالمحسن (٢٠٠٧)، ودراسة علي الوليدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق المستقبل، مما تدل على استمرار فاعلية البرامج الإرشادي خلال فترة المتابعة.

ويتبين من نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، وذلك من خلال استمرار الأثر الإيجابي لهذا البرنامج بعد مضي فترة

المتابعة والمقدرة بشهر ونصف، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثًا: نوعية الحياة

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس نوعية الحياة (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

١- البُعد الجسدي والمادي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البُعد الجسدي والمادي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٢,٢٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٦٣٣)، وكانت قيمة ت (١,٤٥٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- البُعد الأكاديمي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البُعد الأكاديمي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٣,٥٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٣,٩٠٠)، وكانت قيمة ت (١,٢١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- البُعد النفسي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البُعد النفسي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٣٣,٠٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٣,٥٠٠)، وكانت قيمة ت (١,٤٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- البُعد الاجتماعي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البُعد الاجتماعي، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في

القياس التتبعي (٣٢,٣٣٣) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (٣٢,٠٠٠)، وكانت قيمة ت (٠,٥٤١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لنوعية الحياة، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٣٢,١٠٠) مقارب لمتوسط درجاتها في القياس البعدي (١٣٢,٠٣٣)، وكانت قيمة ت (١,٠٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة مما سبق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس نوعية الحياة والدرجة الكلية، مما تدل هذه النتائج على بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات والتي أثرت بدورها على نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة حسام الدين عزب (٢٠٠٤)، ودراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥)، ودراسة سيد عبدالعظيم (٢٠٠٩)، ودراسة نشوى كرم (٢٠١٠)، ودراسة صالحة أرحومه (٢٠١٢)، ودراسة فاطمة المرخي (٢٠١٢)، ودراسة كمال الفليت (٢٠١٢) حيث أوضحت جميعها على استمرار فاعلية البرامج الإرشادي خلال فترة المتابعة، كما أشارت على أن غالبية أعضاء المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى التقدم الذي وصلوا إليه في نوعية الحياة.

ويتبين من نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، وذلك من خلال استمرار الأثر الإيجابي لهذا البرنامج بعد مضي فترة المتابعة والمقدرة بشهر ونصف، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً في نوعية الحياة في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

كما تفسر الباحثة هذه النتائج من خلال أن أعضاء المجموعة التجريبية استطاعوا نقل المهارات والخبرات التي تعلموها أثناء البرنامج الإرشادي إلى حياتهم اليومية، وذلك من خلال تحسن قدرتهم في التعامل مع مشكلاتهم اليومية، والذي انعكس على مستوى توافقهم، ومن ثم على نوعية حياتهم.

بالإضافة لاستخدام الباحثة للعديد من الفنيات أثناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث يرى (عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٢١٢) أن العلاج المعرفي السلوكي لايزال من أفضل الأساليب العلاجية الفعالة في علاج القلق العام، حيث أكدت الدراسات التي استخدمته بما يتضمنه من فنيات كان من أكثرها شيوعًا التدريب على الاسترخاء، وإدارة القلق، والفنيات المعرفية أن مثل هذه الفنيات تحقق تحسناً كبيراً قد يستمر لمدة عامين بعد انتهاء العلاج، وذلك على الرغم من أن الاضطراب قد يكون مزمناً.

وتُرجع الباحثة استمرار فاعلية وكفاءة البرنامج الإرشادي المكثف الذي تعرض له المجموعة التجريبية إلى قيامه على فنيات العلاج المعرفي السلوكي وما يحتويه هذا البرنامج من أنشطة مشوقة للطلاب، كذلك للواجبات المنزلية، حيث يشير (عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ٢١٥) إلى إمكانية استخدام الواجبات المنزلية وذلك لتعزيز وتدعيم ما تم التدريب عليه وتعزيز المهارات التي تعلمها بما يساعد على منع حدوث انتكاسة فيما بعد.

الفـرض الخامس:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) ترجع لمتغير النوع (ذكور– إناث)" .

نتائج الفرض الخامس:

للتحقق من الفرض الخامس قامت الباحثة بحساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور– إناث) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على متغيرات الدراسة (فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة).

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٢٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقا للنوع (ذكور – إناث) على متغيرات الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

المقياس	الأبعـــاد	النوع	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أولاً : فاعلية الذات	١- الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية	ذكور	١٤	٣٧,٨٥	٤,٩١	٢٨	٢,٤٧١	٠,٠٢٠ *
		إناث	١٦	٣٣,١٢	٥,٤٠			
	٢- الثقة بالنفس	ذكور	١٤	٣٤,٨٦	٤,٤٠٨	٢٨	٢,٤١٣	٠,٠٢٣ *
		إناث	١٦	٣١,٣١	٣,٨٧١			
	٣- المثابرة للإنجاز	ذكور	١٤	٣٥,١٤	٤,٨٠٢	٢٨	٢,٤٤٥	٠,٠٢١ *
		إناث	١٦	٣٠,٣٨	٢,٥٧٢			
	٤- التعامل مع ضغوط الحياة	ذكور	١٤	٣٤,٣٦	٣,٠٥	٢٨	٢,٥٣١	٠,٠١٧ *
		إناث	١٦	٣١,٠٦	٣,٩٤			
	٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة	ذكور	١٤	٣٤,٢١	٣,١٧	٢٨	٢,١٦١	٠,٠٣٩ *
		إناث	١٦	٣١,٦٩	٣,٢٢			
	٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات	ذكور	١٤	١٧٤,٢٩	١٨,٥٥	٢٨	٢,٥٥١	٠,٠١٧ *
		إناث	١٦	١٥٩,٦٣	١٦,٦٦			
ثانيًا : قلق المستقبل	١- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	ذكور	١٤	٩,٣٤	١,٤٥٣	٢٨	٢,٥٤٤	٠,٠١٧ *
		إناث	١٦	١٠,٧٥	١,٣٩٠			
	٢- قلق الصحة وقلق الموت	ذكور	١٤	٩,٢٩	١,٣٢٦	٢٨	٢,٣٦٩	٠,٠٢٥ *
		إناث	١٦	١٠,٧٥	١,٩٤٩			
	٣- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	ذكور	١٤	١٠,٩٣	٢,٥٥٦	٢٨	٢,٠٨٣	٠,٠٤٧ *
		إناث	١٦	١٢,٦٢	١,٨٩٣			
	٤- اليأس في المستقبل	ذكور	١٤	١٠,٢١	٢,٢٩٣	٢٨	٢,٥٨٥	٠,٠١٥ *
		إناث	١٦	١٢,٣٨	٢,٢٧٧			
	٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	ذكور	١٤	٩,٥٧	١,٥٠٥	٢٨	٢,٢٠٣	٠,٠٣٦ *
		إناث	١٦	١٠,٨٨	١,٧٠٨			
	٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل	ذكور	١٤	٤٩,٧١	٥,٣٩٨	٢٨	٣,٠٩٢	٠,٠٠٤ **
		إناث	١٦	٥٧,١٢	٧,٤٠٢			
ثالثًا : نوعية الحياة	١- البعد الجسدي والمادي	ذكور	١٤	٣٤,٠٠	٣,٩٨	٢٨	٢,٢٣٩	٠,٠٣٣ *
		إناث	١٦	٣١,٢٧	٢,٥٥			
	٢- البعد الأكاديمي	ذكور	١٤	٣٥,٢٩	٤,١٦	٢٨	١,٩٥٨	٠,٠٦٠ غير دالة
		إناث	١٦	٣٢,٦٩	٣,٠٩			
	٣- البعد النفسي	ذكور	١٤	٣٥,٢٧	٥,١٥	٢٨	٢,٣٠٩	٠,٠٣١ *
		إناث	١٦	٣١,٧٣	٢,٩٤			
	٤- البعد الاجتماعي	ذكور	١٤	٣٤,٢٠	٤,٨٦	٢٨	٢,٤٤٤	٠,٠٢١ *
		إناث	١٦	٢٩,٨٠	٥,٠٠			
	٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة	ذكور	١٤	١١٣,٦٠	١٤,٨١	٢٨	٢,٤٢٠	٠,٠٢٢ *
		إناث	١٦	١٠٢,٠٧	١١,٠٢			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

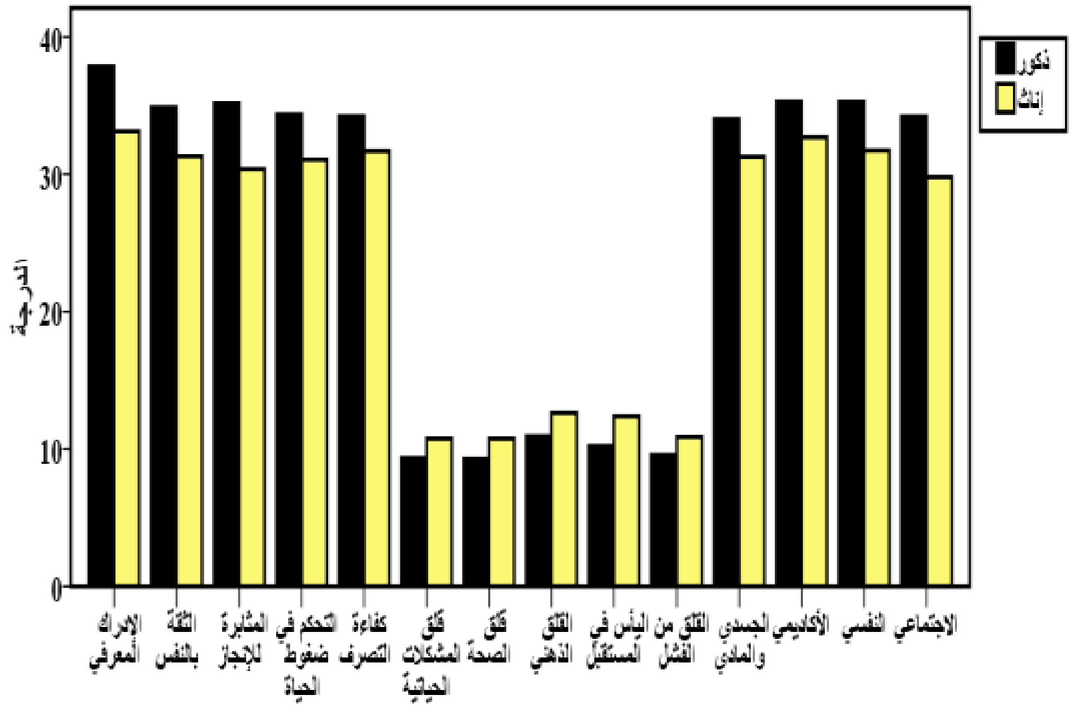
القيمـة الجدوليـة لـ (ت) عنـد درجـة حريـة (٢٨) ومسـتوى دلالـة ٠,٠٥ = ٢,٠٤٨، وعند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٧٦٣

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس فاعلية الذات (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية- الثقة بالنفس- المثابرة للإنجاز- التعامل مع ضغوط الحياة- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة) والدرجة الكلية لفاعلية الذات، وذلك لصالح الذكور.

ويتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس قلق المستقبل (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية- قلق الصحة وقلق الموت- القلق الذهني- اليأس في المستقبل- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) والدرجة الكلية لقلق المستقبل، وذلك لصالح الإناث.

كما يتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس نوعية الحياة (البُعد الجسدي والمادي- البُعد النفسي- البُعد الاجتماعي) والدرجة الكلية لنوعية الحياة، وذلك لصالح الذكور؛ كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في البُعد الأكاديمي.

وهذه النتائج تحقق الفرض الخامس جزئياً؛ ويوضح الشكل التالي تلك النتائج:



شكل (١٠)
متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد متغيرات الدراسة
(فاعلية الذات– قلق المستقبل– نوعية الحياة) وفقاً للنوع (ذكور- إناث)

يتضح من شكل (١١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على أبعاد مقياس فاعلية الذات (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية– الثقة بالنفس– المثابرة للإنجاز– التعامل مع ضغوط الحياة– كفاءة التصرف في المواقف الصعبة)، وذلك لصالح الذكور.

ويتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على أبعاد مقياس قلق المستقبل (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية– قلق الصحة وقلق الموت– القلق الذهني– اليأس في المستقبل– الخوف والقلق من الفشل في المستقبل)، وذلك لصالح الإناث.

كما يتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على أبعاد مقياس نوعية الحياة (البُعد الجسدي والمادي– البُعد النفسي– البُعد الاجتماعي)، وذلك لصالح الذكور.

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

أولاً: فاعلية الذات

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور – إناث) على أبعاد مقياس فاعلية الذات (الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية– الثقة بالنفس– المثابرة للإنجاز– التعامل مع ضغوط الحياة– كفاءة التصرف في المواقف الصعبة) والدرجة الكلية لفاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور.

١– الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٧,٨٥) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣٣,١٢)، وكانت قيمة ت (٢,٤٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٢– الثقة بالنفس:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٤,٨٦) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣١,٣١)، وكانت قيمة ت (٢,٤١٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٣– المثابرة للإنجاز:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد المثابرة للإنجاز بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٥,١٤) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣٠,٣٨)، وكانت قيمة ت (٢,٤٤٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٤– التعامل مع ضغوط الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد التعامل مع ضغوط الحياة بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط

درجات الذكور (٣٤,٣٦) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣١,٠٦)، وكانت قيمة ت (٢,٥٣١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٥- كفاءة التصرف في المواقف الصعبة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور- الإناث) على بُعد كفاءة التصرف في المواقف الصعبة بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٤,٢١) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣١,٦٩)، وكانت قيمة ت (٢,٤٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٦- الدرجة الكلية لفاعلية الذات:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور- الإناث) على الدرجة الكلية لفاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (١٧٤,٢٩) أعلى من متوسط درجات الإناث (١٥٩,٦٣)، وكانت قيمة ت (٢,٥٥١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال تعرض الإناث إلى خبرات أقل من الخبرات التي يتعرض لها الذكور؛ لأن الذكور لديهم حرية أكبر وفرصة للاطلاع والتجارب والاندماج في الحياة العامة بشكل أكبر من الإناث، وهذا بدوره يمنحهم المبادرة والمثابرة في تحصيل أهداف الحياة لأن خبراتهم أكبر، وبالتالي فإن أحكامهم أو توقعاتهم عن قدراتهم لتحقيق الأهداف ستكون أعلى بالتأكيد، بالمقابل أن الوضع السلبي الذي تعيشه الإناث يجعل لديهن نظرة سلبية للذات وبالتالي ضعف المبادرة والمثابرة في السعي لتحقيق ما يرغبن به، وبالتالي تنخفض فاعلية الذات لأن أحكامهن عن قدراتهن سوف تنخفض.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة خضر أبوزيد (٢٠٠١)، ودراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢)، ودراسة على القريشي (٢٠١٤) في أن الذكور أكثر فاعلية للذات من الإناث.

كما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أماني عبدالوهاب، سميرة شند (٢٠١٠)، ودراسة حسن عابدين (٢٠١٢)، ودراسة **Starobin, S. (2014)** والتي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في فاعلية الذات.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة محمد الآلوسي (٢٠٠١)، ودراسة كمال النشاوي (٢٠٠٦)، ودراسة هويدة محمود، فوزية الجمالي (٢٠١٠) التي أوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

ثانيًا: قلق المستقبل

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور– إناث) على أبعاد مقياس قلق المستقبل (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية– قلق الصحة وقلق الموت– القلق الذهني– اليأس في المستقبل– الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) والدرجة الكلية لقلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح الإناث.

١– القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٩,٣٤) أقل من متوسط درجات الإناث (١٠,٧٥)، وكانت قيمة ت (٢,٥٤٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٢– قلق الصحة وقلق الموت:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد قلق الصحة وقلق الموت بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٩,٢٩) أقل من متوسط درجات الإناث (١٠,٧٥)، وكانت قيمة ت (٢,٣٦٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٣– القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل):

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على بُعد القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل) بعد تطبيق البرنامج،

يتضح أن متوسط درجات الذكور (١٠,٩٣) أقل من متوسط درجات الإناث (١٢,٦٢)، وكانت قيمة ت (٢,٠٨٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٤- اليأس في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور- الإناث) على بُعد اليأس في المستقبل بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (١٠,٢١) أقل من متوسط درجات الإناث (١٢,٣٨)، وكانت قيمة ت (٢,٥٨٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٥- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور- الإناث) على بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٩,٥٧) أقل من متوسط درجات الإناث (١٠,٨٨)، وكانت قيمة ت (٢,٢٠٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٦- الدرجة الكلية لقلق المستقبل:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور- الإناث) على الدرجة الكلية لقلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٤٩,٧١) أقل من متوسط درجات الإناث (٥٧,١٢)، وكانت قيمة ت (٣,٠٩٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكانت تلك الفروق لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ناهد سعود (٢٠٠٥)، ودراسة فضيلة عرفات (٢٠٠٧) والتي أكدت على وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق لصالح الإناث.

لكن تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة محمود مندوه (٢٠٠٦)، ودراسة نيفين المصري (٢٠١١)، ودراسة محمد المومني، مازن نعيم (٢٠١٢) حيث أشارت إلى وجود فروق جوهرية لصالح الذكور عن الإناث في القلق.

كما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شاكر المحاميد، محمد السفاسفه (٢٠٠٧)، ودراسة ذكرى الطائى (٢٠٠٩)، ودراسة أيمن البسطى (٢٠١٥) التي أوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الإناث في مجتمعاتنا العربية ومجتمعنا المصري خاصة لا يتعاملن مع الناس كثيراً، وكذلك لا يساعدن بصورة مؤثرة في حل المشكلات المصيرية والمستقبلية، وأيضاً نادراً ما يساهمن في اتخاذ القرارات حتى وإن كانت تخصهن؛ كما أنهن يتوهمن المرض كثيراً خاصة في هذه الأيام، ويتأثرن بالأحلام المزعجة بعكس الذكور الذين يواجهون المشكلات بصبر وبذل الجهد إما لطبيعتهم التي وهبها الله لهم، وإما لأنهم في المجتمعات العربية يملكون زمام الأمور؛ ومن ثم يقل قلق المستقبل لديهم عن الإناث.

ثالثًا: <u>نوعية الحياة</u>

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور– إناث) على أبعاد مقياس نوعية الحياة (البُعد الجسدي والمادي– البُعد النفسي– البُعد الاجتماعي) والدرجة الكلية لنوعية الحياة بعد تطبيق البرنامج، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور.

١– <u>البُعد الجسدي والمادي</u>:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على البُعد الجسدي والمادي بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٤,٠٠) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣١,٢٧)، وكانت قيمة ت (٢,٢٣٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٢– <u>البُعد الأكاديمي</u>:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على البُعد الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٥,٢٩) مقاربة إلى حد ما لمتوسط درجات الإناث (٣٢,٦٩)، وكانت قيمة ت (١,٩٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- البُعد النفسي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على البُعد النفسي بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٥,٢٧) أعلى من متوسط درجات الإناث (٣١,٧٣)، وكانت قيمة ت (٢,٣٠٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٤- البُعد الاجتماعي:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على البُعد الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (٣٤,٢٠) أعلى من متوسط درجات الإناث (٢٩,٨٠)، وكانت قيمة ت (٢,٤٤٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٥- الدرجة الكلية لنوعية الحياة:

وبالرجوع إلى متوسطي درجات أعضاء المجموعة التجريبية (الذكور– الإناث) على الدرجة الكلية لنوعية الحياة بعد تطبيق البرنامج، يتضح أن متوسط درجات الذكور (١١٣,٦٠) أعلى من متوسط درجات الإناث (١٠٢,٠٧)، وكانت قيمة ت (٢,٤٢٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وتستنتج الباحثة مما سبق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور– إناث) على أبعاد مقياس نوعية الحياة (البُعد الجسدي والمادي– البُعد النفسي– البُعد الاجتماعي) والدرجة الكلية لنوعية الحياة بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور– إناث) على البُعد الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبدالحميد حسن وآخرون (٢٠٠٦)، ودراسة علي كاظم، عبدالخالق البهادلي (٢٠٠٦)، ودراسة كاظم العادلي (٢٠٠٦)، ودراسة عويدة المشعان، أمثال الحويلة (٢٠٠٩)، ودراسة أحمد عبدالخالق (٢٠١٠) والتي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في جودة الحياة.

ولكن تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السيد منصور (٢٠٠٧)، ودراسة أماني عبدالوهاب، سميرة شند (٢٠١٠) والتي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في جودة الحياة الأسرية.

كما تختلف هذه النتائج مع دراسة كل من: **Zhang & Norvilitis (2002)**، **Kirsten, et al., (2003)**، **Skrabski, et al., (2005)**، **Lind Fors, et al., (2006)** والتي أكدت على عدم وجود فروق في نوعية الحياة بين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن الذكور يكون لديهم الحيوية والنشاط طوال اليوم، وأيضاً يداومون على التمرينات الرياضية والحفاظ على صحتهم، وغالباً ما يتغلبون على مشكلاتهم ويواجهون مواقف ومصاعب الحياة بحُكم أنهم مسئولون فيما بعد عن أسر، بعكس الإناث اللاتي يتعرضن لرقابة الأسرة والمجتمع.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة كل من الجنسين فسمات شخصية الذكور تؤهلهم لإظهار توافقًا أفضل لأنهم أكثر ثقة بالنفس، وأكثر اعتمادًا على أنفسهم، ولأنهم سيتحملون مسئولية بناء أسرة والإنفاق عليها، مما يؤدي إلى إثبات وجودهم، وفي هذا الصدد تؤكد نتائج دراسة كل من محمد أبوالنور (٢٠٠٠)، **Frazier & Steger (2005)** على أن كلما كان للفرد معنى وهدفًا فى حياته صار لديه مظهر من مظاهر الصحة النفسية، ويرتبط هذا بالتفاؤل والاطمئنان، وهذا هو لُب نوعية الحياة، وكذلك هم أكثر استقلالية وفي وسعهم فعل ما يريدون، حيث يمنحهم المجتمع قدرًا أكبر من الحرية، ولهذا فإن فرصتهم أكبر في تحقيق أهدافهم وطموحتهم، فإحساسهم بالتحرر والحرية الشخصية يصقلان شخصيتهم ليصبحوا رجالاً يعتد بهم، كما أن خبراتهم في التعامل مع الآخرين أكثر من خبرات الإناث، ويذهبون بأنفسهم لإقامة العلاقات الاجتماعية في حين معظم الإناث تنتظرن حتى تأتي العلاقة إليهن، ويحسنون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويستمتعون بقضاء واستثمار أوقات فراغهم.

كما أن المجتمع مازال مجتمع ذكورى يشجع الذكور على الإقدام والمبادأة وإثبات وجودهم بينما يشجع فى الإناث السلبية والخجل والإنسحاب، وقد ظهر هذا فى نتائج مقياس نوعية الحياة حيث لم تظهر فروق فى الجانب الأكاديمى لأن الأسر تشجع الإناث والذكور بنفس الدرجة دون تفرقة على الإنجاز والتحصيل.

كما توصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على البُعد الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد الثنيان (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في البُعد الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المقررات الدراسية التي يتعرضون لها واحدة ليس فيها من الاختيار أو الفرص المناسبة لتحقيق الاستفادة التي يرجوها كل فرد سواء كان ذكراً أو أنثى، كما أن أدوات التقويم غير متنوعة وما زالت تقيس الجوانب الدنيا من المعرفة ولا تقيس الإبداع أو التفكير العلمي أو النقد البناء.

➢ **النتائج العامة للدراسة**:

أسفرت نتائج الدراسة عن تأكيد الدور الفعال للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين فاعلية الذات؛ مما أدى إلى خفض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، فقد أثبتت الدراسة الحالية الفرض الأول والثاني والثالث والرابع والخامس، وبالتالي توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أدوات الدراسة (مقياس فاعلية الذات- مقياس قلق المستقبل- مقياس نوعية الحياة) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أدوات الدراسة (مقياس فاعلية الذات- مقياس قلق المستقبل- مقياس نوعية الحياة)، لصالح القياس البعدي.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أدوات الدراسة (مقياس فاعلية الذات- مقياس قلق المستقبل- مقياس نوعية الحياة).

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (مقياس فاعلية الذات- مقياس قلق المستقبل- مقياس نوعية الحياة) في القياسين البعدي والتتبعي.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على مقياس فاعلية الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج ، وذلك لصالح الذكور.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح الإناث.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على أبعاد مقياس نوعية الحياة (البُعد الجسدي والمادي- البُعد النفسي- البُعد الاجتماعي) والدرجة الكلية لنوعية الحياة بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على البُعد الأكاديمي.

➢توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التي قد تسهم في تحسين أحوال طلاب الجامعة:

- تعزيز شعور الطلاب بفاعلية الذات، ونوعية الحياة من خلال الندوات والبرامج الحوارية والتوجيهية، لدورهم الاجتماعي والعلمي وحجم المسئوليات التي تنتظرهم لبناء الوطن وتقدمه.
- وضع برامج إرشادية تركز على الخبرات الإيجابية وتنطلق من مداخل إرشادية مختلفة من شأنها زيادة نوعية الحياة لدى الطلاب في مواجهة الأحداث والاضطرابات النفسية بشكل عام وقلق المستقبل بشكل خاص.
- وضع برامج تدريبية للطلاب توضح لهم كيفية التفكير المنتج واستغلال الطاقات البشرية والجسمية بالشكل الأمثل، وتأصيل الدور النفسي الإيجابي في نواحي الحياة المختلفة.
- تصميم برامج لمساعدة الطلاب في تحسين نوعية الحياة بأبعادها المختلفة لديهم.
- مساعدة الطلاب على استثارة انتباههم وعرض المادة العلمية بطريقة تشجعهم على تقصي الحقائق وراءها وشغفهم لمعرفة المزيد عنها.

- العمل على توعية الطلاب فيما يتعلق بمستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية، وتعليمهم مهارات التخطيط للمستقبل على أسس سليمة والقدرة على اتخاذ القرار.
- ضرورة تركيز برامج الإرشاد النفسي في جميع جامعات مصر على تقديم كافة خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي لطلبة الجامعة، وحثهم على تحسين علاقاتهم بأسرهم وبالآخرين، والاهتمام بالصحة العامة، وشغل أوقات الفراغ والاستمتاع بها بما يعود عليهم بالنفع، وتدريبهم على مواجهة المشكلات، وإشعارهم بأهمية التحصيل الدراسي، وتشجيعهم على التفوق.

➢ دراسات وبحوث مقترحة:

١- فاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتحسين نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة وأثرها على الثقة بالنفس لديهم.

٢- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في إدارة الضغوط النفسية في خفض قلق المستقبل وتحسين الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

٣- فاعلية كل من برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

٤- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة فاعلية الذات لطلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- آرون بيك (٢٠٠٠): **العلاج المعرفى والإضطرابات الإنفعالية** (ترجمة عادل مصطفى)، دار الآفاق العربية، القاهرة.

٢- آرون بيك، جان سكوت، مارك وليامز (٢٠٠٢): **العلاج المعرفى والممارسة الإكلينيكية**، موسوعة علم النفس العيادى (ترجمة عادل مصطفى)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣- آمال الفقي (٢٠٠١): فاعلية السيكودراما في تخفيف المخاوف الاجتماعية لدى الأطفال، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤- آمال باظة (٢٠٠٢): **الصحة النفسية والعلاج النفسى**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.

٥- أبو بكر مرسى (٢٠٠٢): **أزمة الهوية فى المراهقة والحاجة للإرشاد النفسى**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٦- أحمد أبوأسعد (٢٠٠٨): **المهارات الإرشادية**، دار المسيرة، عمان.

٧- أحمد الثنيان (٢٠٠٩): جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٨- أحمد إسماعيل (٢٠١٠): فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية كمنبئات بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة، **المؤتمر الدولى الرابع للعلوم الإجتماعية**، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الكويت.

٩- أحمد حسانين (٢٠٠٢): أثر إستخدام برنامج إرشادى على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، **رسالة دكتوراه**، كلية الاداب، جامعة المنيا.

١٠- أحمد عبدالخالق (٢٠٠٨): الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية، نتائج أولية، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى، ص ص ٢٤٧-٢٥٧.

١١- أحمد عبدالخالق (٢٠١٠): المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد العشرون، العدد الثانى، ٢٨٠.

١٢- أحمد عكاشة (٢٠٠٤): **الطب النفسى المعاصر**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٣- أحمد كنعنان وعبدالله المجيدل (١٩٩٩): الشباب والمستقبل– صورة المستقبل كما يراها طلبة جامعة دمشق، **مجلة المستقبل العربى**، العدد ٢٤١، ص ٨٦.
١٤- أسماء تاج (٢٠١٠): الأنماط السلوكية للشخصية وجودة الحياة لدى عينة من المراهقين مرضى السكر، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.
١٥- أشرف عبدالحليم (٢٠١٠): قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، **المؤتمر السنوى الخامس عشر**، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس.
١٦- أمانى عبدالوهاب وسميرة شند (٢٠١٠): جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، **المؤتمر السنوى الخامس عشر**، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس.
١٧- أميرة فكرى (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادى لتنمية مهارات إدارة الوقت فى تحسين فاعلية الذات وأثره على مستوى إدارة الضغوط لطلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٨- أيمن البسطى (٢٠١٥): قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً، **رسالة ماجستير**، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
١٩- إبراهيم أبوالهدى (٢٠١٢): قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين بالخارج وأقارنهم البحرينيين، **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، العدد الثالث وثلاثون، ص ص ١٤١–١٨٠.
٢٠- إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦): فاعلية الإرشاد العقلانى الإنفعالى فى خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفنى، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٢١- إبراهيم الحكمى (٢٠٠٩): الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات لدى بعض طلبة وطالبات جامعة الطائف، **مجلة دراسات نفسية**، جامعة الطائف، المجلد الرابع، العدد التاسع عشر، ص ص ٧٦١–٨١٣.

٢٢- إبـراهيم بـدر (٢٠٠٣): مسـتوى التوجـه نحـو المسـتقبل وعلاقتـه بـبعض الإضـطرابات لـدى الشـباب الجـامعى، **المجلـة المصـرية للدراسـات النفسـية،** تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الأربعون، ص ص ١٨-٨٢.

٢٣- إسماعيل بدر (١٩٩٢): مدى فاعلية فنية التخيل فى تخفيف القلق لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، سبتمبر، ص ص ٨-٣٠.

٢٤- إنطـوان رحمـه (٢٠٠٢): إتجاهـات طلبـة جامعـة الكويـت نحـو مسـتقبلهم فـى مجالات الدراسة والعمل والدخل، **مجلة إتحاد الجامعات العربية وعلم النفس،** جامعة دمشق، العدد الثانى، ص ص ١٢٩- ١٧٠.

٢٥- إيمـان عبدالحميـد (٢٠١٤): جـودة الحيـاة وعلاقتهـا بـالعوامـل الخمسـة الكبـرى للشخصية وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة وفاعلية برنامج تدريبى لتحسين جودة الحياة، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

٢٦- إيهـاب البـبلاوى (٢٠٠١): **قلـق التكيـف وتشخيصـه وعلاجـه**، عـالم الكتـب، القاهرة.

٢٧- السيد منصور (٢٠٠٧): جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الإنفعالى وسمة ما وراء المـزاج والعوامـل الخمسـة الكبـرى فـى الشخصـية والقلـق، **المجلـة المصـرية للدراسات النفسية**، المجلد السابع عشر، العدد السابع وخمسون، ص ص ١- ٨٠.

٢٨- بيرنى كوروين، بيتر ردول، ستيفين بالمر (٢٠٠٨): **العلاج المعرفى السلوكى المختصر**، ترجمة (محمود مصطفى)، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٩- جابر عبدالحميد (١٩٩٠): **نظريات الشخصية- البنـاء- الديناميات- النمو- طرق البحث- التقويم**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٠- جـابر عبدالحميد، عـلاء الـدين كفـافى (١٩٨٩): **معجـم علـم الـنفس والطـب النفسى**، دار النهضة العربية، القاهرة، الجزء الثانى.

٣١- جـدة يوسـفى (٢٠١٢): فاعليـة برنـامج إرشـادى (معرفـى سـلوكى) فـى تنميـة المتغيـرات الواقيـة مـن الضـغوط النفسـية لـدى طلبـة الجامعـة- دراسـة شـبه تجريبية، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى.

٣٢- جمال الخطيب (٢٠٠٣): **تعديل السلوك الإنساني**، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

٣٣- جمال شفيق (١٩٨٨): أثر برنامج إرشادى على التوتر النفسى لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسة تجريبية، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٤- حسام الدين عزب (٢٠٠٤): برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل، **المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر "التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي"**، (٢٨-٢٩) مارس.

٣٥- حسن عابدين (٢٠١٢): الذكاء الروحى وفاعلية الذات وتأثيرهما فى مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٥٠)، الجزء الثانى، ص ص ٣٣٧-٤٠٠.

٣٦- حسن عبداللطيف (١٩٩٧): الإكتئاب النفسى دراسة للفروق بين حضارتين وبين الجنسين، **مجلة دراسات نفسية**، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية "رانم"، القاهرة، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص ٣٩-٦٥.

٣٧- حسين فايد (٢٠٠٣): **الإضطرابات السلوكية (تشخيصها- أسبابها- علاجها)**، دار طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

٣٨- حمدى الفرماوى (١٩٩٠): توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، الجزء الثانى، العدد الرابع عشر، ص ٢٤٨.

٣٩- حنان عنقاوى (٢٠١٠): فعالية برنامج إرشادى عقلانى- إنفعالى سلوكى- فى تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة الطائف، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الأول، ص ص ٢٨٤-٣٥٠.

٤٠- خالد الضعيف (٢٠٠٥): تنمية الإيجابية وأثرها في بعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤١- خضر أبوزيد (٢٠٠١): الفاعلية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الحادى عشر، ص ص ١١١-١٣٤.

٤٢- ذكرى الطائى (٢٠٠٩): قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب فى جامعة الموصل، **مؤتمر جامعة الموصل العلمى السنوى الثالث**، وتحت شعار "تنوع العلوم مدخل إلى التكامل المعرفى".

٤٣- رغداء نعيسه (٢٠١٢): جودة الحياة لدى طلبة جامعتى دمشق وتشرين، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد الثامن وعشرون، العدد الأول، ص ص ٢٨٧-٣٠٥.

٤٤- رئيفة عوض (٢٠٠١): **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج)**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤٥- روبين داينز (٢٠٠٦): **إدارة القلق**، ترجمة (دار الفاروق)، القاهرة.

٤٦- زينب شقير (٢٠٠٥): **مقياس قلق المستقبل**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤٧- سامى هاشم (٢٠٠١): جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، العدد الثالث عشر، ص ص ٢٩٨-٣٤٢.

٤٨- سلوى إبراهيم (٢٠٠٦): نوعية الحياة المميزة للمبدعين فى الأدب، **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، المجلد الخامس، العدد الثانى إبريل، ص ص ٣١٩-٣٥٢.

٤٩- سلوى عبدالباقى (١٩٩٣): مسببات القلق- خبرات الماضى والحاضر ومخاوف المستقبل، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، عالم الكتب، القاهرة، الجزء الثامن وخمسون، ص ١٢٥.

٥٠- سمير شحاته (٢٠٠٥): فاعلية برنامج لتنمية فعالية الذات للتخفيف من حدة الفوبيا الإجتماعية لدى عينة من المراهقين والمراهقات المكفوفين، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥١- سميرة شند (٢٠٠٨): فاعلية برنامج إرشادى إنتقائى تكاملى فى تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد الخامس وسبعون، ص ص ٢٠٥-٢٦٦.

٥٢- سناء مسعود (٢٠٠٦): بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥٣- سوزان حمدى (٢٠٠٤): فاعلية برنامج معرفى سلوكى فى تخفيف الأعراض الإكتئابية لدى عينة من الأطفال الموهوبين الإكتئابين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٥٤- سيد عبدالعظيم (١٩٩٨): أثر الإرشاد المعرفى فى خفض الشعور باليأس لدى عينة من المكفوفين، **مجلة الإرشاد النفسى**، تصدر عن مركز الإرشاد النفسى- جامعة عين شمس، القاهرة، العدد الثامن، ص ص ٣٠٤-٣٠٥.

٥٥- سيد عبدالعظيم (٢٠٠٩): فاعلية التحليل بالمعنى وفقدان الهدف فى الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، **المؤتمر السنوى الثالث عشر لمركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس.

٥٦- شاكر المحاميد ومحمد السفاسفه (٢٠٠٧): قلق المستقبل المهنى لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الثامن، العدد الثالث، ص ص ١٢٧-١٤٢.

٥٧- شيماء الشهاوى (٢٠١٠): فعالية برنامج للتدريب على المهارات الإجتماعية وبرنامج معرفى سلوكى فى تخفيف حدة إضطراب الشخصية التجنبى لعينة من طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

٥٨- صابر سفينة (٢٠٠٣): فاعلية الذات وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥٩- صالح السواح (٢٠١٢): فاعلية برنامج إرشادى فى خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، **مجلة الدراسات العربية فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة جازان المملكة العربية السعودية، العدد التاسع والعشرون، الجزء الثالث سبتمبر.

٦٠- صالح سعيد (٢٠٠٥): أثر توكيد الذات فى تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوى القلق الإجتماعى فى المرحلة الجامعية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٦١- صـالحة أرحومـه (٢٠١٢): برنـامج إرشـادى لتحسـين جـودة الحيـاة كمـدخل لخفض مستوى القلق لدى طالبات الجامعة، **رسـالة دكتـوراه**، كليـة البنـات، جامعة عين شمس.

٦٢- صباح السقا (٢٠٠٥): فاعلية برنامج علاجى معرفى سلوكى فى خفض حدة أعراض الإكتئاب، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة دمشق.

٦٣- صبحى الكفورى (٢٠٠٠): فاعليـة برنـامج سلوكى معرفـى فـى إدارة الضـغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة الخامسة عشر، ص ص ٩٧-١٣١.

٦٤- صـبحي الكفـوري (٢٠٠٩): فعاليـة كـل مـن برنـامج قـائم علـى العـلاج العقلانـي الإنفعالي السلوكي وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض حدة القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، **بحوث ودراسات في الصحة النفسية والعلاج النفسي**، السلام للطباعة والنشر، القاهرة، الجزء الثانى.

٦٥- صبحى الكفورى ، خالد عسل (٢٠٠٦): فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى فـى خفض الشـعور بالغضـب لـدى عينـة مـن السيدات العـاملات بالتـدريس، **المـؤتمر السنوى الخـامس لكليـة التربيـة بكفر الشـيخ** فى الفترة من ١٥-١٧ أبريل.

٦٦- طارق المصري (١٩٩٥): علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من مركز الضبط وتقدير الذات، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٦٧- عادل العدل (٢٠٠١): تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة علـى حل المشكلات الإجتماعية وكل من فاعلية الذات والإتجاه نحو المخاطرة، **مجلـة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد الخامس وعشرون، ص ص ١٢١-١٧٨.

٦٨- عادل الأشول (٢٠٠٥): عن نوعية الحياة من المنظور الإجتماعى والنفسى والطبى، **المؤتمر العلمى الثالث**، الإنماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٥-١٦ مارس.

٦٩- عـادل عبدالله (٢٠٠٠): **العـلاج المعرفـى السـلوكى "أسـس وتطبيقـات"**، دار الرشاد، القاهرة.

٧٠- عاشور دياب (٢٠٠١): فاعلية الإرشاد النفسى الدينى فى تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ص ٤٣٦-٤٦٦.

٧١- عبدالحميد حسن وراشد المحرزى ومحمود إبراهيم (٢٠٠٦): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، **مجلة جامعة السلطان قابوس**، ١٧-١٩ ديسمبر، ص ص ٢٨٩-٣٠٣.

٧٢- عبدالرحمن سليمان ، إيمان فوزى (١٩٩٩): معنى الحياة وعلاقته بالإكتئاب النفسى لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين، **المؤتمر الدولى السادس لمركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، ١٠-١٢ نوفمبر.

٧٣- عبدالستار إبراهيم، عبدالله عسكر (٢٠٠٥): **علم النفس الإكلينيكى فى ميدان الطب النفسى**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٧٤- عبدالعال عجوه (١٩٩٣): فعالية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد الثامن عشر، ص ٧٢.

٧٥- عبدالعزيز صقر (٢٠٠٣): مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد التاسع، العدد التاسع وعشرون أبريل، ص ص ٦٥-١٢٧.

٧٦- عبدالقوى الزبيدى (١٩٩٨): المشكلات الدراسية لدى طلبة جامعة صنعاء فى الجمهورية اليمنية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد الأول، المجلد الثامن، ص ١٨.

٧٧- عبدالمنعم حسيب (١٩٩٩): الإستقلال النفسى عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك التوكيدى لطلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، العدد الرابع عشر، ص ص ٤٠-٥٢.

٧٨- عبداللطيف خليفة (٢٠٠٢): الإغتراب لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، المجلد الأول، العدد الأول، ص ص ٧٩-٨١.

٧٩- عثمان يخلف (٢٠٠١): **علم النفس الصحة- الأسس النفسية والسلوكية للصحة**، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة.

٨٠- عزيز سمارة، عصام النمر (١٩٩٢): **محاضرات فى التوجيه والإرشاد**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.

٨١- عصام أبوالفتوح (٢٠٠٥): فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتخفيف الإضطرابات السيكوسوماتية لدى مرضى الإكتئاب الأساسى من المراهقين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٨٢- عصام العقاد (٢٠٠١): **سيكولوجية العدوان وترويضها (منحنى علاجى معرفى جديد)**، دار غريب، القاهرة.

٨٣- عطاف أبو غالى (٢٠١٢): فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات فى جامعة الأقصى، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، المجلد العشرين، العدد الأول، ص ص ٦١٩-٦٥٤ يناير.

٨٤- علاء الدين كفافى (١٩٩٩): **الإرشاد والعلاج الأسرى**، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، دار الفكر العربى، القاهرة.

٨٥- علاء الشعراوى (٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٤٤ سبتمبر، ص٣٦٩.

٨٦- على القريشى (٢٠١٤): التفكير الرغبى وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق، ع ١٠٥، ص ص ١٠٥- ٥٧٤.

٨٧- على الوليدى (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادى عقلانى إنفعالى سلوكى فى خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد الرابع وعشرون، العدد الثالث وتسعون، ص ص ٢٤٥-٢٨٤.

٨٨- على كاظم وعبدالخالق البهادلى (٢٠٠٦): مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، **ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٧-١٩ديسمبر.

٨٩- عواطف صالح (١٩٩٣): الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعى، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد الثالث وعشرون، ص ص ٤٦١-٤٨٧.

٩٠- عواطف صالح (١٩٩٤): التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهقين من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد الثانى، ص ص ٨٤-١١١.

٩١- عويدة المشعان وأمثال الحويلة (٢٠٠٩): الفروق بين الجنسين فى جوانب نوعية الحياة لدى عينات من طلاب جامعة الكويت، **المؤتمر الإقليمى الأول لقسم علم النفس بجامعة القاهرة "نوعية الحياة، والتغيرات المجتمعية"**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩-٢١ أكتوبر.

٩٢- غالب المشيخى (٢٠٠٩): قلق السمتقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٩٣- فاطمة المرخي (٢٠١٢): فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى معلمات مرحلة التعليم الأساسي، **مجلة البحث العلمي في التربية– مصر**، العدد الثالث عشر، الجزء الأول، ص ص ٣٩ – ٥٤.

٩٤- فتحى الزيات (٢٠٠١): البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها "مداخل وعلاج ونظريات"، **سلسلة علم النفس المعرفى**، دار النشر للجامعات، القاهرة، المجلد الثانى، الطبعة السادسة، ص ص ٤٩١-٥٣٨.

٩٥- فضيلة عرفات (٢٠٠٧): قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسى، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد ٤٨.

٩٦- فوقية عبدالفتاح ، محمد حسين (٢٠٠٦): العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمحافظة بنى سويف، **المؤتمر العلمى الرابع لكلية التربية ببنى سويف**، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

٩٧- قطب حنور (٢٠٠٧): فعالية برنامج معرفى سلوكى لتخفيف حدة إضطراب الوسواس القهرى لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.

٩٨- كاظم العادلى (٢٠٠٦): مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر.

٩٩- كمال الشناوى (٢٠٠٦): فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية، **مؤتمر التعليم النوعى ودورة فى التنمية البشرية فى عصر العولمة**، جامعة المنصورة، ١٢-١٣ أبريل.

١٠٠- كمال الفليت (٢٠١٢): فاعلية برنامج إرشادى لتنمية ثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة بفلسطين، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٠١- كمال مرسى (٢٠٠٠): **السعادة وتنمية الصحة النفسية، الجزء الأول "مسئولية الفرد فى الإسلام وعلم النفس"**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٠٢- ليلى المزروع (٢٠٠٧): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم النفسية والتربوية العربية**، المجلد الرابع، العدد الثامن، ص ص ٦٩-٨٩.

١٠٣- مجدى الدسوقى (١٩٩٩): **مقياس الرضا عن الحياة "دليل التعليمات"**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠٤- محمد أبوالنور (٢٠٠٠): الهدف من الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، المجلد الأول، العدد الرابع، ص ص ١١٣-١٤٣.

١٠٥- محمد الجبورى (٢٠١٣): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمى والإتجاه للإندامج الإجتماعى لطلبة التعليم المفتوح- الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، نموذجاً، **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة فى الدنمارك.

١٠٦- محمد الشناوى (١٩٩٤): **نظريات العلاج والإرشاد النفسى**، دار غريب للطباعة والتوزيع، القاهرة.

١٠٧- محمد القرشى (٢٠١٢): الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، بحث منشور، **مجلة أم القرى**، جامعة أم القرى، ص ص ٢٨٧-٣٤٢.

١٠٨- محمد الآلوسى (٢٠٠١): فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير**، جامعة الدنمارك المفتوحة.
١٠٩- محمد المومنى ومازن نعيم (٢٠١٢): قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع فى منطقة الجليل فى ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، المجلد التاسع، العدد الثانى، ص ص ١٧٣-١٨٥.
١١٠- محمد بهنسى (٢٠٠٥): مدى فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى فى إدارة الضغوط المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
١١١- محمد سعفان (٢٠٠١): **الإرشاد النفسى للأطفال**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الطبعة الثانية.
١١٢- محمد سليمان (٢٠٠٩): برنامج تدريبى لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١١٣- محمد عبدالرحمن (١٩٩٨): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة، **دراسات في الصحة النفسية**، دار قباء، القاهرة، الجزء الأول.
١١٤- محمد عيد (٢٠٠٦): **مقدمة فى الإرشاد النفسى**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١١٥- محمد معوض (١٩٩٦): أثر كل من العلاج المعرفى والعلاج النفسى الدينى فى تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية.
١١٦- محمود مندوه (٢٠٠٦): قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسى لدى طلاب الجامعة، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، جامعة عين شمس، العدد السادس عشر.
١١٧- محمود منسى وعلى كاظم (٢٠٠٦): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان ١٧-١٩ ديسمبر.

١١٨- محمـود حسـن (١٩٩٩): قلـق المسـتقبل لـدى الشـباب المتخـرجين مـن الجامعات، **مجلة المستقبل المهنى**، العدد (٢٤٩)، ص ص ٧٠-٩٥.
١١٩- محمـود عكاشـة (١٩٩٠): تقـدير الـذات وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات البيئيـة والشخصـية لـدى عينـة مـن أطفـال مدينـة صـنعاء، **سلسـلة الدراسـات العلميـة الموسمية المتخصصـة**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد الثالث عشر، ص ٢٢٥.
١٢٠- مدحت أبوالنصر (٢٠٠٥): **الإعاقة النفسية "المفهوم- الأنواع- البرامج- الرعاية**"، مجموعة النيل المصرية، القاهرة.
١٢١- مـدحت أبوزيـد (٢٠٠٢): العـلاج النفسـى وتطبيقاتـه الجماعيـة بروتوكـولات تحليليـة وسـلوكية ومعرفيـة ولعبيـة، **سلسـلة الإرشـاد والعـلاج النفسـى**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، الجزء الثانى، ص ص ٢٣٩-٢٤٠.
١٢٢- مصطفى الحديبى (٢٠٠٩): **القلق وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
١٢٣- مصـطفى عبدالمحسـن (٢٠٠٧): فعاليـة الإرشـاد النفسـي فـي خفـض قلـق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
١٢٤- مفتاح عبدالعزيز (٢٠٠١): **علم النفس العلاجى إتجاهات حديثة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
١٢٥- ناصر المحارب (٢٠٠٠): **المرشد فى العلاج السلوكى**، دار القلم، الكويت.
١٢٦- ناهد الدليمى، إيمان حسن، إيمان عزالدين، آيه عباس (٢٠١٢): تقدير الذات وعلاقتـه بجـودة الحيـاة لطالبـات جامعـة بابـل، **مجلـة جامعـة بابـل**، العلـوم الإنسانية، المجلد العشرون، العدد الرابع، ص ص ١١٢٦-١١٤٢.
١٢٧- ناهد سعود (٢٠٠٥): قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم، **رسالة دكتوراه**، جامعة دمشق، سوريا.
١٢٨- نـايف الطراونـة (٢٠٠٥): أثـر برنـامج إرشـاد جمعـى عقلانـى- إنفعـالى معرفـى فـى تحسـين مسـتوى دافعيـة الإنجـاز وفعاليـة الـذات المدركـة المعـدل التراكمـى لـدى طلبـة جامعـة مؤتـة ذوى التحصـيل المتـدنى، **رسـالة دكتـوراه**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٢٩- نبيلة أبوزيد (١٩٩٢): النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين "دراسة إستطلاعية"، **مجلة علم النفس**، العدد الرابع وعشرون، ص ٦٠.
١٣٠- نزيه حمدى ونسيمة داود (٢٠٠٠): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالإكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم، **مجلة الدراسات والعلوم التربوية**، الأردن، العدد السابع، الجزء الأول، ص ص ٤٤-٥٦.
١٣١- نشوى كرم (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادى عقلانى إنفعالى فى تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، **رسالة دكتوراه**، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١٣٢- نصر العلى ومحمد سحلول (٢٠٠٦): العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما فى التحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية الثانوية فى مدينة صنعاء، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية**، جامعة أم القرى، ص ص ١٠٢-١٠٣.
١٣٣- نعيمة الرفاعى (٢٠٠٦): فعالية برنامج إرشادى قائم على إدارة الذات فى تنمية السلوك التوكيدى وفعالية الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية، **المؤتمر السنوى الخامس كلية التربية بكفر الشيخ**، فى الفترة من ١٥-١٧ أبريل.
١٣٤- نيفين المصرى (٢٠١١): قلق السمتقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر غزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
١٣٥- هشام الخطيب (٢٠٠١): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسى**، الدار العلمية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
١٣٦- هويدة محمود وفوزية الجمالى (٢٠١٠): فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً، **مجلة أماراباك الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجية**، المجلد الأول، العدد الأول، ص ص ٦١-١١٥.
١٣٧- هيام شاهين (٢٠١٢): فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة جامعة دمشق**، كلية البنات، جامعة عين شمس، المجلد الثامن وعشرون، العدد الرابع، ص ص ١٤٧-٢٠١.

١٣٨- وحيد كامل (٢٠٠٥): فعالية برنامج إرشادى عقلانى إنفعالى فى خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، ص ص ٥٦٩-٥٩٨.

١٣٩- وصفى عصفور (١٩٩٤): **المنحنى العقلانى والمعرفى فى التوجيه والإرشاد**، معهد التربية، الأونروا، اليونسكو، عمان.

١٤٠- وفاء عبدالرازق (٢٠٠٥): فاعلية الإرشاد النفسى الدينى فى تخفيف قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود، **بحث منشور**، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

141- Babak, M; Frough, S; Behrooz, B & Hamid, A. (2008): Percived strss, Self-efficacy and its relation to psychological well-being status INIRNIN Malehigh school students, **Journal Of Social And Behavior Personality**, Vol 36 (2), PP 257-266.

142- Bandura, A. (1977): Self-Efficacy, Toward, Aunifying Theory of Behaviot Change, **Journal of Psychological Review**, Vol 84 (2), PP 191-215.

143- Bandura, A. (1982): Self-Efficacy Mechansim in human Agency, **Journal of American Psychologist,** Vol 37 (2) , PP 122-142.

144- Bandura, A. (1983): Self-Efficacy Determinants of Anticioated Fear And Calamities, Journal of **Personality And Social Psychology**, Col 45 (2) , PP 464-469.

145- Bandura, A. (1986): **Social Foundations of the thought andaction : Asocial Cognitive Theory**, NewYork, Prentice-Hall.

146- Bandura, A. (1988): Self-Efficacy Conception of Anxiety, **Anxiety Research**, Vol 1, PP77-98.

147- Bandura, A. (1989): **Human Agency in Social Cognitive Theory**, American Psychologist, PP 1175-1184.

148- Bandura, A. (1993): Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy, Development Psychology 279- Bandura, A. (1999) : Social Cognitive theory, An

agnetic Perspective Asian, **Journal of Social Psychology**, Vol 2 (1), PP 21-41.

149- Bandura, A. (1995): **Self-Efficacy In Changing**, Cambridge university Press, NewYork.

150- Bandura, A. (1997): **Self-Efficacy, The Expercise of control,** W. H. Freedom, NewYork.

151- Bandura, A., (1998): **Self – efficacy, The Exercise of Control**, stanford university, General Organization of the Alexandria library (GOAL), second printing .

152- Bandura, A., (1999): Asocial cognitive theory, An agentic perspective, Asian, **Journal of social psychology**, Vol2 (1), PP 21-41 .

153- Beltz, L. (2015): Orientation programs for online in community colleges anel the impact on student self–efficacy, **Dissertation & Thesis, Ed. D**., Ann Arobr, united states.

154- Brown, C. & Bettine, L. (1999): Self-Efficacy Beliefs and Career Development, **Journal of Assessment,** Vol 10 (3), PP 232-251.

155- Brody, N. & Ehrlichman, H. (1998): **Personality Psychology, the science of individuality**, New Jersey, Prentica-Hall.

156- Butler, S., (1996): The Effects of positive self talk training on perceptions of Self– Efficacy instudent with specific learning Dissertation, **Abstracts International**, A57107, p2882.

157- Carmer, D. & Buckland, N. (1994): Effect of rational and irrational statements and demand characteristics on task anxiety, **Journal of Phychology**, Vol (129), No (3).

158- Caprara, G; Pastorelli, C & Regalia, C. (2005): Impact of adolescents filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction, **Journal of researchon Adolescence**, vol15 (1), PP71-97.

159- Chlewinsk, Z. (1994) : the future of the world in view of chances and threats, **psychological research student**, Vol 37, N 2 .

160- Chen & Zvieki (2008): **The problem solving and modeling approach to adjustment**, San fransico, Josset, Bass.

161- Choi, N., (2004): Sex role group differences inspecific acadmic and general sel-efficacy, **Journal of psychology**, vol168 (2), PP149-159.

162- Chumbler, N (1996): An Empirical test of theory of factors affecting life satisfaction, understanding the role of religious Experience, **Journal Of Psychology And Theology,** Vol 24 (3), PP 220-232.

163- Coffman, D. & Gillgan, T. (2003): Social Support, Stress, and self-efficacy, effects on students satisfaction, **Journal of College Student Retention**, Research, Theory And Practice, Vol 4 (1), PP 53-66.

164- Corsini, R. (Ed) (1994): **Encyclopedia of psychology (2nd ed),** John Wiley and sons, Vol(1).

165- Corsini, R. (Ed) (2001): **Encyclopedia of psychology**, NewYork, John Wiley and sons, Vol3 (4).

166- Dattilio, F. & Freeman, S. (1994): **Cognitive behavioral strateggies in crisis intervention**, The Guild ford press, New York, USA .

167- Debates, D.; Vander, P. & Wezeman, F. (1993): Onthe Psychometric properties of the life regard index, (L R I): Ameasure of meaningful life An Evaluation in three independent samples based onthe Dutch Version, **Personality and Individual Differences**, Vol 14, PP 337-345.

168- Dejangh, A. (1995): One session cognitive treatment of dental phobias preparing dental phobias for treatment by restructuring negative cognitions, **Behavior Research and Therapy**, Vol (33), PP 2-7 .

169- Dewitze, S. (2004): Exploring the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life, **Psychology Personality of Dissertation Abstracts International**, Vol 4 (2), PP 545-625.

170- Diener, E.; Suh; E; Lucas; Lucas,R & Smith, H. (1999): **Subjective Well-being**, Three decades of progress, Psychological Bulletin, Vol 125 (2), PP 276-302.

171- Dressel, M. (2008): social information processing deficits of aggressive shildern, present findings and amplications for social skills training, **clinical spychology review**, Vol (10), PP 55-69.

172- Dustine, R. (2009): The relationship of Gratitude and subjective well-being yo self-efficacy and control of learning beliefs among college students– faculty of the Rossier school of education university of southern california, **unpublished Doctoral Dissertation**.

173- Dwyer, A. & Cummings, A. (2001): **Stress, Self-efficacy, Social Support, And coping strategies in university students**, Hournal Of Counseling, Canadia, Vol 35 (3), PP 208-220.

174- Elliot, T.; Shewchuk, R.; Richescn, C. & Franklin, K. (1996): Problem solving appraisal and the production of depress ton during pregnancy and in the postpartum period, **Journal of Counseling and Development**, Vol. 14, Pp. 645-651.

175- Ellis, A. (1997): Using Rational emotive behavior therpay, techniques to cope with disability, **professional psychology research and practice**, Vol 28 (1), PP 17-22.

176- Emery, E. (2008): Cognitive behavior group therapy for avoidant personality disorder with or without attention training, **Acontrolled trial, Learning disability quarterly**, Vol (71), PP 167-190 .

177- Eysenk, M., (1992): **Anxiety**, Hills date NJ, Erlbaum.

178- Frankl, Victor (1978): **The Unheared cry formeaning**, Hodder and stoughton, London.

179- Frazier, P. & Steger, M. (2005): Meaning life, one link in the chain from religiousness Well– being, **Journal of counseling psychology**, Vol (52), No (4), PP 574-582.

180- Forgari, F. & Zoppi, A. (2004): **Effect of antihy pertensive agent on quality of life in the elederly Druges Aging**, Vol 21(6), PP377-393.

181- Gavala, J. (2005): Influential factors moderating academic enjoyment and psychological well-being for Maori University Students at Masses University New Zealand, **Journal of Psychology**, 34 (1), PP 52-65.

182- Ghaedi, G.; Tayoli, A.; Bakhtiari, M.; Meelyani, M . & Sahragard, M. (2010): Quality of life in college students with and without social phobia, **Social Indicators Research**, Vol 97, n 2, Jun, PP 247-265.

183- Gould, L. (2007): Cogitive behavior therapy intreatment naïve childern and adolescents with avoidant personality disorder, An opentrial, **Exceptional childern**, Vol (60), PP 296-307.

184- Hand & Philip (2003): Psychological resilience– the influence of positive and negative life events upon optimism, hope, and perceived locus of control, **Dissertation Abstract international**, Vol 64 (7b), 33-52.

185- Hallinan, P. & Danaher, P. (1994): The Effect of concentrated Grades on Self-Efficacy and motivation inteacher Education, **Journal of educational Psychologist**, Vol 36 (1), PP 76-83.

186- Harris, A. & Thoresen, C. (2003): **Strength- Based Health psychology, Counseling for total human health, In W.B. Walsh (Ed),** Counseling Psychology and optimal human functioning conternporary topics in vocational psychology, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, PP 199-227.

187- Hiderley, L. (2001): **Quality of life the Rhode is Island cancer councile**, pawtucket, Inc.

188- Housman, A. (1998): Fearand worry, **http://www.soon.org.uk/ problems/wrong.htm.**

189- Hummer, M; Dember, V; Melton, R . & Schefft, B. (1992): Current Psychology, **Research and Reviews** , Vol 11, N 1.

190- Hunt, N. & Marshall, K. (1995): **Exceptional children and youth, An Introduction to special education**, Boston, Houghton Mifflin Company.

191- Hunter, J. & Arbona, S. (1995): the toothas amarker of developing world quality of life, Afield study in Guatemala, **Social Science & Medicine**, Vol (41), PP 1214-1240 .

192- Hyun, M. (2003): **The effect of cognitive- behavioral group therapy on self- esteem, depression, and self-efficacy for runaway adolescents in a shelter in Korea**, Yunsei University. www.ask.com

193- Iglesia, S; Azzara, S; Squillace, M; Jeifetz, M; Lores, M; Desimone, M & Diaz, L. (2005): **The relationship between Anxiety and stress**, Mar Vol5 (1), PP 27-31.

194- Jeanet; Landman & Dijkstra (2006): The long-term lasting effectiveness on self-attribution style, Expression of Emotions and quality of life of adoby awareness program of life chronica-specific psychosomatic symptoms, **Journal of patient Education and Counseling**, vol 60 (1), PP66-79.

195- Jennifer Johnson (2001): **The effect of abrief cognitive – behavioral group intervention on the depression and hopelessness of drug dependent**, human immunodeficiency virus– positive African American Women (Immune deficiency), PHD, Walden University .

196- Judy, M. (2003): Parental Perceptions of child social competencies, **Journal Of Citations Child Development**, Vol 12 (4), PP 329-440.

197- Kate, R. & Viroeln, A. (2008): Efficacy of acombined therapy with imipramin and cognitive behavior therapy in the treatment of painc disrder, **European neuro psychopharmacology**, Vol (3), PP 87-104 .

198- Kazdin, A. (Ed) (2000): **Encyclopedia of psychology**, Oxford: Oxford University Press, Vol 1 (6).

199- Kealey, T. (2010): An exp;oration of the link between quality of social life on campus and students satisfaction at the university of Bucking ham, **Dissertation & Thesis, M. SC**., Ann Arbor, United States .

200- King, L. & Nape, C. (1998): What makes alife good? **Journal of Personality and Social psychology**, 75 (1), PP 156-165.

201- Kirsten, D; Roothman, B & Wissing, M (2003): Gender Differences in aspects of psychological Well-being, South African, **Journal of Psychology**, 33 (4), PP 212-218.

202- Klein, K. (1999): The relationship between interpersonal meaning systems and future orientation, **Journal of consulting and clinical psychology** Vol 6 , No 1.

203- Lind Fores, B.; Bernfsson, L. & Lundberg, U. (2006): Factor structure of Ruff's psychological Well– being scale in swedish female and male with color workers, **personality and individual Differences**, Vol (40). PP 1213-1222.

204- Linsley, M. (2007): Brief antentatal cognitive behavior therapy group intervention for the prevention of postnatal anxiety and avoidant personality disorder, **Arandomised controlled trial, learning disability quarterly**, Vol (81), PP 70-95.

205- Maddux, J. M. (1995): Self-Efficacy Adaptation And Adjustment Theory, **Reasearch And Application**, New Jersey, The Plenum Press.

206- Mc carthy, C; Fouledi ,R; Juncker, B. & Matheny, K (2006): Psychological resources as stress Buffers, Their relationship touniversity students anxiety and depression, **Journal Of College Counseling,** Vol 9 (2), PP 99-110.

207- Mcclellan Buchanan Gregory (1995): **Physical illness and health– related behaviors following acognitive behavioral intervention** (Depression, Hopelessness), PHD, University of Pennsylvania.

208- Pajares, F. & Miller, M. (1994): Role of Self-Efficacy and Self-Efficacy Belief in Mathematical problem solving, A Pathy Analysis, **Journal of Educational Psychology**, Vol 87 (2), PP 193-203.

209- Pederson, J., Susanne, S. & Holkamp, pieter, G. (2006): Type depsonality is associated with impaired health related quality of life years following heart transplantation, **Journal– of– Pschosomatic– Research**, Vol (61), PP 791-795.

210- Platt, D. (2008): Cognitive problem solving skills training and parent management training in the treatment of anti–social behaviorin adults, **Journal of consulting and clinical psychology**, Vol (60), PP 49-62.

211- Rappaport, H., (1991): Measuring defensiveness against future anxiety – telepression, current, **Journal of Psychology Springer** NewYork**,** Research And Review, Vol 10 (1-2), PP 65-78.

212- Reid, P. & Monsen, J. (2004): **psychology's contribution to understanding and managing Bullying within schools Educational psychology inpractice**, Vol 20(3), Pp 341-258.

213- Roberson, K., (1999): **Moods and ratings of lofe goals**, 15p paper preserded at the annual convention of the southwestern Psychological Associtation (3st, Austin, Tx, April, PP 18-20).

214- Sappington, A; bryant, L & Odam, C. (1990): An experimental investigation of Victor Frankls Theory of meaning fulness inlife, **International Forum For Logotherapy**, Vol 13 (2), PP 125-130.

215- Schunk, D., (1991): **Self- efficacy and academic motivation**, Educational psychologist, Vol (26), No (3), PP 207-231.

216- Schwarzer, R., (1993): **Measurement of perceived Self– Efficacy psychometric scales for cross– cultural research**, Berlin, Germany, Freie university Berlin.

217- Skallvik, S. & Einar, M. (2004): Gender Differences in Math and Verbal Self – Concept, **Performance Expectations and Motivation**, Sex Roles, Vol (50), No (3-4), PP 241-252.

218- Skrabski, A; Kopp, M; Rozsa, S; Rethelyi, J. & Rahe,R., (2005): life meaning– Animportant correlate of health in the hungarian population, **international journal of behavioral medicine**, Vol12 (2), PP78-85.

219- Smedema, S. Catalano, D. Ebener, D. (2010): **The Relationship of Coping, self-worth, And subjective well-being**, Astructural equation model, Rehabilitation Counseling Bulletin, Vol (3) no (3), PP131-142.

220- Staples, S. & Holland, C. (1999): Self-Efficacy Theory Explanation for the management of Remote Workers in virtual organizations, **Journal of educational psychology**, Vol 92 (3), PP 24-53.

221- Starobin, S. (2014): **The influence of self- efficacy on degree aspiration among domestic and international community college students**, Ann Arbor, United States.

222- Stewart, A. & Ring, H. (1991): Evaluating the efficacy of physical activity for influencing quality of life cutcomes in older adults, **annuals of behavioral medicine**, Vol 13 (3), PP 108-116.

223- Ston, A. & Garland, P. (2008): Arandomized controlled trial of cognitive behavior therapy for persistent symptoms in avoidant personality disorder, Afive- year follow– up, **Journal of experimental psychology**, Vol (97), PP50-76.

224- Townsend, E.; Hawton, K.; Altman, D.; Arensman, M.; Gunnell, D.; Hazell, P.; House, A.; & Van Heering, K. (2001): The efficacy of problem– solving treatments after deliberate self– harm, Melta analysis of randomized controlled trials with respond to depression hopelessness and improvement problems**, Psychology Medicine**, Vol 31 (6) , PP 978-988.

225- Tonem, H& Feng, C. (2001): Ethics and economics, **growing opportunities for joint resresearch**, Business Ethics Quarterly, Vol (11), PP 599-622.

226- Tong , Y. & Song, S. (2004): Astudy on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in achinese university, **college student journal**, vol38 (4), PP637-642.

227- Vera, Elizabeth, M; Shin, Richard, Q; Mootagomery, Gloria, P; Mildner, Carolyn & Speight, Suzette, L. (2004): **Resolution Styles, Self - Efficacy, Self – Control and Future Orientation of Urban** , Adolescents, proffesional school counseling, V 8 N 1 P 73 Oct , Available from ERIC.

228- Ventegodt, S. ; Merrick, J. & Anderson, N. (2003): Quality of Life therory, The qol Theory, An integrative theory of the Global quality of life concept, **The Scientific World Journal**, (3), PP 1030-1040.

229- Visker, J. (2015): Religiosity, spirituality and subjective Quality of life Among selected university students, **Dissertation & Thesis, M. S**., Ann Arbor, United States, P 91 .

230- Weiten ; Wayme ; & Lioyd, & Margaret (2003): **psychology applied to modern life**, Adjustment in the 21 st century (7 Edition) Geprgoa spitjerm university, Thomason, wads worth.
231- WHOQOL Group (1998): Development of the World Health organization WHOQOL – BREF Quality of life Assessment, **Psychological Medicine**, Vol (28), PP 551-558 .
232- Witt, R. (2003): Student Self-efficacy in college science – An investigation of gender, age and academic achievement, **Unpublished Master's dissertation**, university of wisconsinstout connecticut .
233- Woods, A. & Johannesen, S. (2007): using role play to teachand learn social skills, **professional psychology research and practice**, PP 66-87 .
234- World Health Organization (1996): WHOQOL – BREF Introduction, Administration, **Scoring and Generic version of the Assessment**, Geneva, World Health Organization .
235- Wyman ; Peter ; Forbes & Jones (2001): **Creative adaptation to life adversity-deriving meaning from the past and expectations for the future**, Promoting creativity across the life span, Washington, DC, US. Child Welfare League of America, Inc PP 157-190 .
236- zaleski, Z (1994): **Personal Future in Hope & Anxiety Respective psychology of future orientation**, scintific society, university of lubin, poland .
237- Zaleski, Z. (1996): Future Anxiety – Concept Measurment and preliminary research**, Person individual difference**, Vol 21 (2), P856
238- Zaleski, Z. & Janson, M. (2000): Effect of future anxiety, **social Behavior & personality, and international Journal**, Vol (42), N 3.
239- Zechetmayer; Monika; Swabey & Karen (1998): Parallel communication and problem solving with young people on suicidality, **International Journal of Adolescence and Youth**, Vol 7 (2), PP 145-163 .
240- Zhang, J. & Norvilis, M. (2002): Measuring Chinese psychological well-being with western developed insturment, **Journal Of Personality Assessment**, Vol 79 (3), PP 792-511.